

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES,
SOCIALES ET EDUCATIVES

FORMATION DOCTORALE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION ET INGENIEURIE EDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-fatherland

MINISTRY OF HIGH EDUCATION

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH TRAINING CENTER
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORALRESEARCH UNIT IN EDUCATION
AND EDUCATIONALENGINEERING

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DES CONTENUS PHILOSOPHIQUES EN PREMIERE LITTERAIRE ET LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES DES APPRENANTS

Mémoire de Master en Didactiques des disciplines soutenu le 26 septembre 2024

Option : Didactique de la Philosophie

par :

BOYOMO AMBADIANG Roméo

Titulaire d'une Licence en Philosophie

Jury:

Président : BIAKOLO KOMO Louis Dominique, Pr

Rapporteurs :- BELINGA BESSALA Simon, Pr

- MOUCHILI ISSOUFOU N. Soulé, Pr

Examineur : NZAMEYO René Aristid, MC



Année académique : 2023-2024

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES	iv
LISTE DE TABLEAUX	v
LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES	vi
LISTE DES ANNEXES	vii
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
PARTIE I : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	3
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	4
CHAPITRE II : REVUE DE LA littérature et cadre theorique de la recherche	15
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	44
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	45
CHAPITRE IV- PRESENTATION, ANALYSE et interpretation DES donnees de l'étude	62
CHAPITRE V : DISCUSSION et IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS.	90
CONCLUSION GENERALE	96
BIOGRAPHIE	97
ANNEXES	101
TABLE DES MATIERES	109

À

Mes parents, frères et sœurs, pour leur amour inconditionnel, leur soutien constant et leurs sacrifices qui m'ont permis d'atteindre mes objectifs.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude au professeur BELINGA BESSALA Simon et MOUCHILI ISSOUFOU NJIMON Soulé, mes directeurs de mémoire, pour leur guidance, leur expertise et leur soutien tout au long de ce travail de recherche. Leurs conseils éclairés et leur enthousiasme ont grandement enrichi ce mémoire.

Mes remerciements vont également au Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, le professeur Bienvenu Cyrille BELA, à mon Chef de Département, la professeure Renée Solange NKECK, à mes professeurs et encadreurs académiques pour leur enseignement de qualité et leur précieuse contribution à mon parcours universitaire.

A mes beaux-frères : AROGA BESSENG Ibrahim, ADEBADA Emmanuel et BOYOGUENO Samuel pour leur motivation et encouragement au travail.

Enfin, je tiens à exprimer ma reconnaissance envers toutes les personnes qui ont contribué de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire. Leur soutien et leurs encouragements ont été essentiels pour mener à bien ce travail de recherche.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : La transposition didactique selon Verret	28
Figure 2 : La transposition didactique selon Chevallard.....	29
Figure 3 : La transposition didactique selon Perrenoud.....	29

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1 : Exemple de fiche pédagogique-didactique	56
Tableau 2: Corrélacion relative à l'hypothèse de recherche 1 (HR1).....	68
Tableau 3: Corrélacion relative à l'hypothèse de recherche 2 (HR2).....	69
Tableau 4: Corrélacion relative à l'hypothèse de recherche 3 (HR3).....	71
Tableau 5: ANOVA	72
Tableau 6: Récapitulatif du modèle de la régression	73
Tableau 7: Paramètres du modèle (Coefficients)	75
Tableau 8 : Présentation des personnes interviewées.....	76
Tableau 9: Grille d'analyse	77
Tableau 10 : Grille d'analyse E1	81
Tableau 11 : Grille d'analyse E2	84
Tableau 12 : Grille d'analyse E3	87

LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES

APC : Approche Par les Compétences

IE : Ingénierie Educative

LMD : Licence Master Doctorat

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

MSC : Modification Cognitive Structurale

ODD : Objectif de Développement Durable

OPO : Objectif Pédagogique Opérationnel

OPT : Objectif Pédagogique Terminal

PEI : Programme d'Enrichissement Instrumental

S.E : Science de l'Education

UE : Unité d'Enseignement

ZPD : Zone Proximale de Développement.

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : GUIDE D'ENTRETIEN	101
Annexe 2 : Questionnaire	104

RESUME

Le processus de transposition didactique des contenus philosophiques en classe de première littéraire est essentiel pour le développement des compétences des apprenants. Pour cela, la formation continue des enseignants de philosophie est primordiale afin de les aider à adapter les concepts philosophiques de manière accessible et pertinente pour les élèves. De plus, la disponibilité des ressources pédagogiques en philosophie telles que les manuels adaptés et des outils numériques est nécessaire pour enrichir l'enseignement et faciliter la compréhension des élèves. Enfin, la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves est essentielle pour favoriser un dialogue constructif, encourager la réflexion critique et stimuler l'apprentissage autonome.

La collecte des données pour notre thématique de recherche s'est effectuée au Collège Bilingue Benigna d'Etoudi. La présente recherche établit le lien de dépendance qui existe entre la transposition didactique et le développement des compétences des apprenants. Elle part d'une question principale de recherche à savoir : - **Quels sont les indicateurs de la transposition didactique des contenus philosophiques qui ont une influence sur le développement des compétences des apprenants ?** Et nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle **Certains indicateurs de la transposition didactique des contenus philosophiques impactent significativement le développement des compétences.** Afin de mieux étudier le phénomène, nous avons à l'aide d'un questionnaire adressé à 49 participants de l'Arrondissement de Yaoundé Ier collecté les données mixtes de cette recherche (recherche quantitative). Pour ce qui est du volet qualitatif de notre recherche, nous avons opté pour les entretiens avec les enseignants de philosophie (03 enseignants de philosophie). D'après les données contenues dans le tableau récapitulatif du modèle de régression, la valeur de la corrélation multiple (R) est significative. Cette valeur est de 0,663 et représente la force de la relation entre la VD « le développement des compétences des apprenants en philosophie. » Et les VI du modèle, notamment les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie (VI1), la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie (VI2), la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves (VI3). Avec une valeur de (R=0,663), on affirme que les données sont ajustées de manière satisfaisante au modèle de régression.

Mots clés : philosophie, transposition, transposition didactique, compétence, développement des compétences.

ABSTRACT

The didactic transposition process of philosophical content in the first literary class is essential for the development of learners' skills. For this, continuous training of philosophy teachers is crucial to help them adapt philosophical concepts in an accessible and relevant way for students. Furthermore, the availability of educational resources in philosophy such as adapted textbooks and digital tools is necessary to enrich teaching and facilitate students' understanding. Finally, collaboration between philosophy teachers and students is essential to promote constructive dialogue, encourage critical thinking, and stimulate independent learning.

Data collection for our research theme was carried out at the Benigna d'Etoudi Bilingual College. This research establishes the link of dependence between didactic transposition and the development of learners' skills. It starts from a main research question, namely: - What are the indicators of didactic transposition of philosophical content that influence the development of learners' skills? And we formulated the hypothesis that certain indicators of didactic transposition of philosophical content significantly impact the development of skills. To better study the phenomenon, we collected mixed data for this research (quantitative research) using a questionnaire addressed to 49 participants from the Yaoundé I District. As for the qualitative aspect of our research, we opted for interviews with philosophy teachers (03 philosophy teachers). We thus analyzed using the correlation test. According to the data contained in the summary table of the regression model, the value of the multiple correlation (R) is significant. This value is 0.663 and represents the strength of the relationship between the VD "the development of learners' competencies in philosophy" and the VIs of the model, notably teachers who have followed in-service training in philosophy (VI1), the availability of pedagogical resources in philosophy (VI2), and the quality of collaboration between philosophy teachers and students (VI3). With a value of (R=0.663), we can state that the data fit the regression model satisfactorily.

Keywords: philosophy, transposition, didactic transposition, competence, skills development.

INTRODUCTION GENERALE

La transposition didactique des contenus philosophiques en classe de première littéraire représente un enjeu majeur dans l'enseignement de la philosophie. En effet, cette discipline, par sa nature complexe et abstraite, nécessite une approche pédagogique spécifique afin de permettre aux élèves d'appréhender les concepts fondamentaux et de développer leurs compétences réflexives et argumentatives. La question de la transmission des savoirs philosophiques et de leur appropriation par les apprenants soulève ainsi des défis tant sur le plan méthodologique que sur celui de la construction des savoirs.

Dans ce contexte, la transposition didactique apparaît comme un processus essentiel visant à rendre accessibles et compréhensibles les contenus philosophiques aux élèves de première littéraire. Elle consiste à adapter les savoirs savants de la philosophie à un niveau de compréhension et de complexité adapté aux apprenants, tout en préservant l'essence et la rigueur propre à cette discipline. Ainsi, la transposition didactique permet de favoriser l'acquisition des compétences philosophiques chez les élèves, en les invitant à réfléchir de manière critique, à argumenter de façon structurée et à développer leur esprit d'analyse.

Dans cette perspective, il apparaît primordial d'interroger les différentes stratégies et méthodes pédagogiques mises en œuvre pour transposer les contenus philosophiques en classe de première littéraire, ainsi que leur impact sur le développement des compétences des apprenants. Comment rendre la philosophie accessible et stimulante pour des élèves en quête de sens et de réflexion ? Comment favoriser l'émergence d'une pensée autonome et critique chez les lycéens à travers l'étude des grands textes philosophiques ? Autant de questions qui invitent à réfléchir sur les enjeux de la transposition didactique en philosophie et sur ses implications pour la formation des futurs citoyens éclairés et responsables.

Ainsi, cette étude s'attachera à explorer les différentes dimensions de la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire, en mettant en lumière ses enjeux, ses défis et ses perspectives d'évolution. En analysant les pratiques pédagogiques et les dispositifs mis en place, nous chercherons à comprendre comment la transposition des savoirs philosophiques peut contribuer à l'épanouissement intellectuel et citoyen des apprenants, en favorisant le développement de leurs compétences argumentatives, réflexives et critiques.

Pour bien mener notre étude, nous avons structuré nos travaux en cinq chapitres :

Dans le premier chapitre, nous allons élaborer la problématique de la recherche. Cette problématique de la recherche est basée sur l'ensemble des concepts, des questions, des variables, des hypothèses, des objectifs, du positionnement pouvant contribuer à la clarification et au développement du problème de recherche.

Notre second chapitre sera consacré à la revue de la littérature et aussi à certaines théories explicatives pouvant justifier la portée du problème de notre étude.

Notre troisième chapitre sera centré sur la méthodologie de la recherche, qui met en exergue certaines modalités relatives au type de recherche, à la population de l'étude, à l'échantillon, à analyser les techniques et instruments de collecte des données, ainsi que les procédés d'analyse.

Le quatrième chapitre quant à lui sera consacré à la présentation et à l'analyse des résultats recueillis et aussi de procéder à la validation des données obtenues.

Le cinquième chapitre va porter sur l'interprétation des résultats, ainsi qu'à la discussion et à quelques recommandations ayant pour but d'améliorer l'enseignement/apprentissage de la philosophie et surtout de pouvoir développer les compétences des apprenants dans ladite discipline.

PARTIE I : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

Cette première partie de notre étude comporte deux chapitres. Le premier chapitre porte essentiellement sur la problématique de la recherche, chapitre sur lequel nous allons présenter une opérationnalisation adéquate de la problématique de notre recherche. Et le second chapitre de notre étude porte sur la revue de la littérature, qui traite des variables composantes de notre thème de recherche.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

1.1- CONTEXTE DE L'ETUDE.

La transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire est un domaine d'étude important dans le domaine de l'éducation. En effet, l'introduction de la philosophie dès le lycée vise à développer chez les apprenants des compétences de réflexion, d'analyse critique et de raisonnement. Cependant, la manière dont ces contenus sont transposés en classe peut avoir un impact significatif sur l'acquisition de ces compétences par les élèves.

D'entrée de jeu, l'Arrêtée N°114/D/28 du 07 Oct.1998 et N°362/D/30 du 18 sept. 2000, portant définition des finalités, de la méthode et des objectifs de la philosophie dans l'enseignement secondaire général et technique en République du Cameroun. Les Etats Généraux de l'Education ont formellement dressé le constat que l'évaluation, dans le système évaluatif camerounais, comportait des effets de biais notoires, légitimant ainsi leur caractère inadapté. D'où la recommandation de mettre en œuvre un système fiable en congruence avec les objectifs clairement définis. Ainsi, plusieurs directifs et différents programmes agréés dans la foulée, se sont donné comme ambition principale de compléter et clarifier ces exhortations. Mais, le virage le plus radical semble avoir été amorcé depuis quelques années avec l'introduction de l'APC (Approche Par les Compétences). Avec cette démarche pédagogique, l'espoir demeure d'implémenter des compétences en termes de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, mais aussi d'évaluer les apprenants en toute objectivité.

Depuis quelques années, le Cameroun est entré dans la danse de certains organismes tels que l'UNESCO. Ainsi, notre pays le Cameroun s'est plongé progressivement dans le système éducatif communément appelé APC (approche par les compétences). Kozlowski (2010). Tout a commencé en effet en 2014 et aujourd'hui, les APC sont appliquées du préscolaire au secondaire. En effet, l'APC au préscolaire, au primaire se pratique par l'entrée d'une situation de vie. Par contre, au secondaire, cette approche se pratique par la situation problème.

Le rythme des programmes de philosophie au Cameroun s'étant progressivement fait, notons alors que c'est en 2018 qu'elle entre en vigueur dans les classes de secondes littéraires en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la philosophie. Elle gagnera les classes de premières l'année d'après. En 2020, l'APC prend effet en classes de Terminales. Ainsi, le contexte de notre étude est celui où les enseignants de philosophie au secondaire sont confrontés à cette réalité de la pratique de l'APC comme modalité dans l'exercice de leur fonction.

Malgré l'importance de la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire, il existe des lacunes dans la manière dont ces contenus sont enseignés.

Certaines études, telles que celle de Meirieu (2007), ont montré que les enseignants rencontrent des difficultés dans la mise en œuvre de cette transposition, ce qui peut limiter le développement des compétences des apprenants. Meirieu (2007) est un pédagogue français reconnu pour ses travaux sur l'éducation et la pédagogie. Dans son ouvrage « Apprendre... oui, mais comment ? » Meirieu souligne l'importance de la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire pour le développement des compétences des apprenants. Il met en avant le fait que la philosophie peut jouer un rôle essentiel dans la formation des élèves en les amenant à réfléchir de manière critique, à argumenter et à développer leur esprit critique.

L'intégration de l'approche par les compétences de la philosophie ne s'avère pas à bousculer l'enseignement de ladite discipline dont la formation générale vise la pensée critique. Cet écart énoncé théoriquement semble se confirmer du point de vue empirique. En effet, cette observation s'est faite dans quelques établissements secondaires dans la région du centre, dans la ville de Yaoundé lors de nos différents stages effectués dans notre formation de Master. Nous avons observé les enseignants de philosophie en situation de classe, dans leurs pratiques de classe, un enseignant de philosophie au lycée de Nsam-Efoulan dans trois salles de classe différentes ; d'un enseignant au Collège Bilingue Benigna d'Etoudi dans quatre classes différentes.

Il en découle de nos activités de d'enquête, contrairement à ce que les APC préconise, que les cours de philosophie restent attachés au modèle transmissif, tel est le cas au lycée de Nsam-Efoulan et cet attachement est visible par ces indices que nous avons relevés.

Notons que les activités de l'enseignant mène semblent avoir un caractère dominant très délibératif plutôt qu'un caractère dominant incitatif.

La tâche proposée aux élèves pour une confrontation aux apprentissages est inexistante. Pour dire ainsi que les activités d'apprentissages des élèves sont quasiment inexistantes. Ce qui nous permet d'en déduire par le biais de la formule de Carole que cette activité ne saurait alors connaître un équilibre, il n'y a pas adéquation, il y'a manque d'activités pour stimuler l'apprentissage des élèves.

Selon Meirieu, la transposition didactique des contenus philosophiques en classe de première littéraire permet aux élèves de développer leurs compétences de raisonnement, d'analyse et de synthèse. En confrontant les élèves à des questions philosophiques complexes, les enseignants les incitent à réfléchir de manière autonome et à construire leur propre pensée.

Meirieu souligne également que la philosophie peut contribuer à l'épanouissement personnel des élèves en les aidant à mieux se connaître, à réfléchir sur le sens de leur existence et à développer leur sens critique face aux enjeux de société.

Plusieurs recherches ont été menées sur ce sujet, notamment celles de Perrenoud (2000) et Develay (2011), qui soulignent l'importance de la transposition didactique pour l'apprentissage des élèves. Perrenoud (2000) et Develay (2011) partagent tous deux l'idée que la transposition didactique des contenus philosophiques en classe de première littéraire peut jouer un rôle crucial dans le développement des compétences des apprenants.

Perrenoud (2000) souligne l'importance de la réflexion philosophique dans le processus d'apprentissage, en encourageant les élèves à penser de manière critique, à argumenter et à développer leur esprit critique. Il considère que la philosophie peut aider les élèves à acquérir des compétences transversales telles que l'analyse, la synthèse, la prise de décision et la communication.

Develay (2011), quant à lui, met en avant l'importance de la transposition didactique pour rendre les contenus philosophiques accessibles et pertinents pour les élèves de première littéraire. Il souligne la nécessité d'adapter les concepts philosophiques à leur niveau de compréhension et de les mettre en relation avec leur expérience personnelle et leur environnement. Develay insiste également sur l'importance de développer chez les élèves des compétences de réflexion, d'argumentation et de dialogue, qui sont des compétences essentielles pour la formation citoyenne et la construction de l'autonomie intellectuelle.

En somme, Perrenoud et Develay s'accordent sur le potentiel de la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire pour favoriser le développement des compétences des apprenants, en les aidant à penser de manière autonome, critique et créative

1.2- JUSTIFICATION DU SUJET

Cependant, le constat sur le terrain illustre que l'évaluation oscille entre approximation et confusion, d'où l'urgence de clarifications nécessaires pour mieux outiller les enseignants afin qu'ils maîtrisent le nouveau paradigme et s'éloignent des anciennes pratiques dont les procédures sont aujourd'hui largement dépassées. Le présent travail se propose d'interroger la logique qui dirige et justifie l'évaluation, les pratiques de la philosophie au secondaire selon l'APC en vue de dégager les procédures adaptées de l'enseignement de cette discipline en contexte camerounais. D'après Rey et al. (2003) « *Les systèmes d'éducation succombent*

aujourd'hui à la tentation de définir les cursus scolaires en termes de compétences ». Ainsi, l'arrivée de ce concept dans le cadre de l'éducation est une tendance manifeste des systèmes éducatifs de nos jours. Selon TOZZI (2010), cette propension observable au niveau mondial a imposé des conséquences sur l'écriture des programmes, la manière de faire travailler les élèves et la façon d'évaluer dont la philosophie ne saurait s'en passer, au risque de renforcer l'idée que son éducation demeure élitiste, réservée à une classe de privilégiée. Ainsi, pour Rey. O « *Si de nombreux travaux ont permis de préciser ce que peuvent être les compétences dans l'éducation, leur évaluation reste problématique. Car, poursuit-il, pour passer d'une évaluation traditionnelle des savoirs à une prise en compte des compétences, les acteurs du système éducatif semblent privilégier la voie de changements incrémentaux.* »

1.3- PROBLEME DE L'ETUDE

Engagé depuis 2008, l'enseignement de la philosophie s'est progressivement plié à l'APC. En effet, soucieux d'atteindre son émergence à l'horizon 2035, le gouvernement camerounais a mis l'accent sur la qualité de l'éducation. Ainsi, en accord avec les Objectifs du Développement Durable (ODD), après ceux de Jomtien (1997) et Dakar (2000), les Ministères en charge du secteur de l'Education ont engagé depuis bientôt une dizaine d'années, des réformes curriculaires dont l'ambition est de rapprocher les enseignements de la réalité en les insérant dans les contextes de vie. Une telle approche fondée sur l'approche situationnelle a, par rapport aux anciennes méthodes, le mérite d'être plus efficace car elle déboucherait sur les compétences.

De manière concrète, cette réforme qui vient consolider les acquis de la vision de l'école camerounaise telle que définie dans la Loi d'Orientation de l'Education au Cameroun de 1998, s'est réalisée, par l'écriture des programmes d'études des classes du secondaire avec pour ambition de « *Changer en profondeur, d'en faire un citoyen actif et un homme accompli en vue d'une intégration harmonieuse dans la société, à travers une communication saine et un dialogue constructif avec les autres partenaires sociaux, en vue de la consolidation du savoir-vivre-ensemble.* » (2018)

Dans le système scolaire, le souci de conceptualiser autant que possible les questions de connaissances pour en faire une évaluation « *authentique* » (Perrenoud, 2004) « est une approche qui vise à évaluer les compétences et les connaissances des individus de manière réaliste et pertinente, en tenant compte du contexte et des situations réelles » d'où la préférence pour des **situations-problèmes** qui sont assimilées à des « *cas* » ou des exercices artificiels sont

à construire pour permettre le développement de compétences. Pour Jonnaert (2011), les situations sont la source des compétences et parmi les critères qui permettent d'affirmer qu'une personne est compétente : la situation est première, car, ce n'est qu'en situation que l'on peut constater, ou non, la compétence. (Rey, O, 2012). L'élément majeur qui se dégage de l'analyse de l'ensemble des définitions évoquées est l'ancrage d'une compétence dans une classe de situations et dans un contexte qui lui donnent du sens (Jonnaert, 2002).

Trois éléments constants au moins, seraient constitutifs du concept de compétence selon la littérature contemporaine : il s'agit ; **des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être**. Ainsi, des protocoles ont été suggérés pour évaluer ces différents domaines. Dès lors, « *Être compétent ne consiste pas à rajouter un savoir-faire et un savoir-être à des savoirs, mais de savoir ce qu'on sait, comment on le sait, avec quel pouvoir d'agir pour faire face à des situations nouvelles* » (Clerc, 2012, cité par Rey, O ; 2012). Dès lors, cette conception remarquable suscite des interrogations. D'où le problème de l'écart entre ce qui doit être et ce qui est. Autrement dit, il y a inadéquation entre ce que les textes demandent et ce qui est appliqué sur le terrain.

1.4- CHAMP ET PROBLEMATIQUE SPECIFIQUE DE L'ETUDE

La problématique principale de l'étude se présente comme un cadre scientifique, accueillant le problème dans le but de le rendre plus explicite, compréhensible. Car, le problème est empirique. Autrement dit, le problème est basé sur des faits observables. Or, afin qu'il soit traité, ce problème doit de ce cadre pour se situer dans un cadre scientifique. Cependant, il est impératif de préciser que la présente étude est une suite des thématiques en Sciences de l'Education, qui, d'après Mialaret cité par TSAFAK (2001, p.42), « (...) sont constitués par des disciplines scientifiques qui appréhendent sous un angle ou un autre les faits et les situations éducatives ».

C'est à partir de ce champ que nous allons décliner aussi bien nos questions de recherche ; nos hypothèses de recherche ainsi les objectifs de notre travail. Pour ce qui est de la position, nous allons nous intéresser à l'approche axée sur la pédagogie de la philosophie : en adoptant une position mettant en avant l'importance d'une approche pédagogique spécifique pour enseigner la philosophie en première littéraire.

1.5- QUESTION DE RECHERCHE

La question de recherche est le fil conducteur de l'étude. Elle est une question qui indique la direction que le chercheur emploie pour mener son étude. Ainsi intitulé notre étude de la façon suivante « Transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire

et développement des compétences des apprenants », nous avons alors réalisé qu'il est nécessaire de partir des questions de recherche, de segmenter ses constituants qui portent sur sa réalisation. Fortin (1996, p.51), définit la question de recherche principale comme étant « *une interrogation explicite relative à un domaine que l'on désire explorer en vue d'obtenir de nouvelles informations* ». Ainsi, nous avons formulé notre question principale de la manière suivante

1.5.1- Question principale de la recherche

- Quels sont les indicateurs de la transposition didactique des contenus philosophiques qui ont une influence sur le développement des compétences des apprenants

1.5.2- Questions secondaires de la recherche

- En quoi la participation des enseignants de philosophie à des programmes de formation continue influence-t-elle leur perception de leur rôle pédagogique et leur approche d'enseignement ?

- Quelle est l'importance des ressources pédagogiques en philosophie dans l'engagement des élèves et leur compréhension des concepts philosophiques ?

- En quoi la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves favorise-t-elle un environnement d'apprentissage constructif et participatif en philosophie ?

1.6- HYPOTHESE DE RECHERCHE

Une hypothèse de recherche est une proposition préliminaire basée sur des observations et des connaissances existantes, qui peuvent être testée et vérifiée dans le cadre d'une étude de recherche. Cette hypothèse indique généralement la relation entre deux variables ou plus et suggère une direction pour la recherche à venir.

1.6.1- Hypothèse principale de la recherche

- Certains indicateurs de la transposition didactique des contenus philosophiques impactent significativement le développement des compétences.

1.6.2- Hypothèses secondaires de la recherche

- Les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie sont plus motivés et engagés dans leur pratique pédagogique, le climat favorisera un climat d'apprentissage plus dynamique et interactif en classe ;

- *La disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie influence la créativité des enseignants dans la conception des séquences pédagogiques innovantes, favorisant ainsi l'engagement et la motivation des élèves dans l'apprentissage de la philosophie ;*

- *La qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves influence directement le niveau de compréhension et d'assimilation des concepts philosophiques par les élèves.*

1.7- OBJECTIF DE LA RECHERCHE

Les objectifs de recherche sont des déclarations claires et spécifiques qui définissent les buts et les intentions de l'étude de la recherche. Ils servent à guider le processus de recherche en fournissant une orientation claire sur ce que le chercheur souhaite accomplir. Selon BABBIE (2016), les « *objectifs de recherche sont des énoncés qui définissent les intentions de la recherche et précisent ce que le chercheur espère découvrir ou démontrer à travers l'étude* ». Ou encore Creswell (2014), qui pense que les objectifs de recherche sont « *des énoncés précis qui décrivent les résultats spécifiques que le chercheur souhaite atteindre à la fin de l'étude.* »

1.7.1- Objectif principal de la recherche

L'objectif de cette étude est de **vérifier l'influence de certains indicateurs de la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire sur le développement des compétences des apprenants.**

1.7.2- Objectifs secondaires de la recherche

Pour ce qui est de l'objectif, Le dictionnaire Larousse (2017) pour sa part définit l'objectif comme un but, un résultat vers lequel tend l'action de quelqu'un, d'un groupe. Dans le cadre de notre recherche, nous avons formulé trois objectifs secondaires de l'étude. Ils sont formulés ainsi qu'il suit :

-Evaluer l'impact de la formation continue des enseignants en philosophie sur leur efficacité pédagogique et leur engagement professionnel.

- Analyser l'impact de la disponibilité des ressources pédagogiques en philosophie sur l'engagement des élèves et la qualité de l'apprentissage.

- Analyser les facteurs facilitant ou entravant la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves.

1.8- INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

L'étude du thème « transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire et développement des compétences des apprenants » présente un intérêt majeur à plusieurs niveaux : académique, politique, didactique, social, et autres. Voici une analyse détaillée de ces différents aspects, avec des références bibliographiques pertinentes :

-Intérêt académique

Intérêt académique : La transposition didactique des contenus philosophiques en classe de première littéraire présente un intérêt académique majeur en permettant aux élèves de développer une réflexion critique et analytique sur des concepts philosophiques fondamentaux. Cela contribue à l'enrichissement de leur bagage intellectuel et à l'approfondissement de leur compréhension des grandes questions philosophiques.

-Intérêt politique

L'étude de la transposition didactique des contenus philosophiques en classe de première littéraire revêt un intérêt politique important dans la mesure où elle contribue à la formation de citoyens critiques et éclairés. En effet, l'enseignement de la philosophie permet aux élèves de développer leur esprit critique, de questionner le monde qui les entoure et de se forger une opinion éclairée sur des questions de société. Cette dimension politique de l'enseignement de la philosophie a été largement discutée par des auteurs tels que Michel TOZZI dans son ouvrage *Philosopher à l'école et ailleurs* (2010). Sur le plan politique, la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire peut contribuer à former des citoyens critiques, capables de penser de manière autonome et de s'engager activement dans la vie démocratique de la société. En favorisant le développement de compétences philosophiques chez les apprenants, cette approche éducative peut renforcer la participation citoyenne et le débat démocratique.

-Intérêt didactique

Sur le plan didactique, l'étude de la transposition des contenus philosophiques en première littéraire permet de mettre en lumière les enjeux pédagogiques spécifiques à l'enseignement de la philosophie à un public d'élèves littéraires. En effet, la transposition didactique vise à adapter les contenus philosophiques aux caractéristiques et aux besoins des apprenants, en favorisant le développement de compétences spécifiques telles que la capacité d'analyse, de synthèse et de

réflexion critique. Les travaux de Dominique Lecourt (2002), notamment son ouvrage *Pour une philosophie de l'éducation*, offrent une réflexion approfondie sur ces questions.

-Intérêt social

Du point de vue social, l'enseignement de la philosophie en classe de première littéraire peut contribuer à la formation d'individus responsables, capables de s'engager dans la société et de participer de manière éclairée aux débats publics. En encourageant le dialogue, la réflexion et le débat d'idées, la philosophie favorise le développement de compétences sociales essentielles telles que l'empathie, la tolérance et le respect de la diversité. Les travaux de Martha Nussbaum, (2010), mettent en lumière l'importance de l'éducation philosophique pour la construction d'une société démocratique et inclusive. Enfin, d'un point de vue social, la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire peut favoriser l'inclusion et la diversité en offrant à tous les élèves, quel que soit leur parcours ou leur bagage culturel, l'opportunité d'aborder des questions et à leur capacité à dialoguer avec autrui dans un esprit de tolérance et de respect mutuel philosophique essentielle. Cela peut contribuer à l'épanouissement personnel des apprenants, à leur ouverture d'esprit.

En conclusion, l'étude de la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire présente des intérêts multiples et complémentaires, tant sur le plan politique, didactique que social.

1.9- DELIMITATION DE L'ETUDE

Dans cette partie, nous allons délimiter notre étude en trois. Tout d'abord, nous allons commencer par la délimitation géographique, ensuite la délimitation temporelle et nous allons terminer avec la délimitation thématique.

1.9.1- Délimitation géographique

Dans la situation géographique, notre étude a été menée au Collège Bilingue Begigna d'Etoudi, situé dans l'Arrondissement de Yaoundé Ier, Département du Mfoundi. Nos recherches seront menées dans les classes de Premières littéraires au sein de ce collège. Le CBBE est situé entre le marché Etoudi et la station green oil. Le CBBE regorge une seule entrée principale qui se situe tout près de la Chapelle Etoudi, face le cimetière.

1.9.2- Délimitation temporelle

La délimitation temporelle du thème « transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire et développement des compétences des apprenants » pourrait être axée sur une période récente, par exemple les dix dernières années, afin de prendre en compte les évolutions récentes dans l'enseignement de la philosophie en classe de première littéraire. En effet, l'actualité de l'enseignement de la philosophie vise à développer l'esprit critique, l'autonomie chez les apprenants. C'est dans cette optique que nous avons mené notre investigation tout au long de ce dernier trimestre de l'année scolaire 2023-2024.

1.9.3- Délimitation thématique

En ce qui concerne la délimitation thématique, on pourrait se concentrer sur les aspects suivants :

- La transposition didactique des contenus philosophiques : étude des méthodes et des stratégies utilisées par les enseignants pour rendre accessibles et compréhensibles les concepts philosophiques aux élèves de première littéraire ; la formation continue des enseignants.
- Le développement des compétences des apprenants : analyse des compétences cognitives, méthodologiques et transversales développées par les élèves à travers l'étude de la philosophie en classe de première littéraire ; la disponibilité des ressources pédagogiques en philosophie ; la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves.
- Les enjeux et les défis de l'enseignement de la philosophie en première littéraire : exploration des obstacles rencontrés par les enseignants et les élèves dans l'apprentissage de la philosophie, ainsi que des bénéfices et des impacts positifs de cet enseignement sur le développement des compétences des apprenants.

Ces axes thématiques permettront d'approfondir la réflexion sur la manière dont la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire contribue au développement des compétences des apprenants.

CHAPITRE II : REVUE DE LA LITTERATURE ET CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE

Cette première partie de notre étude comporte deux chapitres. Le premier chapitre porte essentiellement sur la problématique de la recherche, chapitre sur lequel nous allons présenter une opérationnalisation adéquate à la thématique de notre recherche. Et le second chapitre de notre étude porte sur la revue de la littérature, qui traite des variables composantes de notre thème de recherche.

2.1- DEFINITIONS DES NOTIONS DE L'ETUDE

Pour permettre à tout lecteur d'avoir une bonne compréhension de notre recherche, nous procéderons par définition d'un mot après un autre, de toutes les expressions et groupe de mots autour desquels s'articulent notre thématique. Les concepts clés de notre travail sont ainsi définis dans la logique et le contexte de notre étude.

2.1.1- Transposition

Selon Jean Piaget, (1976) « *la transposition consiste à appliquer des schémas cognitifs acquis dans un domaine à un autre domaine.* »

Pour Emile Benveniste, (1966), « *la transposition est la capacité du langage à transposer des éléments d'un domaine à un autre en conservant leur signification.* »

Nattiez J.J, (1990) « *la transposition peut désigner le changement de catégorie grammaticale d'un mot ou d'une expression.* »

En musique, la transposition est le déplacement d'une séquence de notes ou d'accords vers une autre hauteur, tout en conservant les intervalles entre les notes. Cela permet de jouer une même mélodie dans une tonalité différente. Transposer c'est faire passer une forme, une structure musicale dans un autre ton, sans l'altérer. Par métaphore avec inflation du sens (précise Le Robert), transposer consiste à « *faire changer de forme ou de contenu en faisant passer dans un autre domaine* ».

En pédagogie, la transposition fait référence au processus par lequel en enseignant adapte un contenu ou une méthode pédagogique pour le rendre accessible et compréhensible par les apprenants. Il s'agit de transformer un savoir ou une compétence d'un domaine à un autre, en prenant en compte les spécificités et les besoins des apprenants.

En psychologie cognitive, la transposition fait référence au processus mental par lequel un individu applique des connaissances ou des compétences acquises dans un contexte similaire ou différent. Cela implique la capacité de généraliser et d'adapter ses apprentissages à de nouvelles situations.

2.1.2- Didactique

Dans le Dictionnaire (1999), il est écrit : Etymologiquement, le terme didactique a pour signification : « qui est propre à instruire » (du verbe grec : didaskein, enseigner). Employé comme adjectif : pédagogique, à but éducatif, relatif à l'enseignement.

L'adjectif « didactique » quant à lui caractérise depuis longtemps des œuvres à visée d'instruction. L'adjectif « didactique » dans notre topique est épithète de *transposition*, dérivé du nom *didactique* dont nous venons d'explicitier le sens. Reuter (2007), la didactique renvoie donc à ce qui vise l'analyse de l'enseignement apprentissage des disciplines scolaires.

Ce qui fait la spécificité de la didactique c'est la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages.

2.1.3- Quelques définitions du concept de didactique par auteurs :

Vergnaud, G. (1992) : « *la didactique étudie les processus de transmission et d'appropriation des connaissances en vue de les améliorer. Elle étudie ainsi les conditions dans lesquelles les sujets apprennent ou n'apprennent pas, en portant une attention particulière aux problèmes spécifiques que soulèvent le contenu des savoir-faire dont l'acquisition est visée.* »

Martinand, il s'agit d'une responsabilité des didacticiens par rapport au contenu.

Marsenach, J. (1994) « (...) *l'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances et l'élaboration de situations, de dispositifs et de progressions d'enseignement.* »

Bru, M. (1987) « *la didactique se propose d'étudier scientifiquement les conditions et les caractéristiques de l'acte d'enseigner dans son rapport avec l'acte d'apprendre.* »

Herbrard Alain (1986) « *la didactique est l'étude des processus d'élaboration et d'acquisition (pour l'élève) et des transmissions (pour l'enseignant) des savoirs et des savoir-faire.* »

Merieu, P (1990) « *la didactique c'est une réflexion et des propositions sur les méthodes à mettre en œuvre pour permettre l'appropriation des contenus spécifiques.* »

Bru, (1991) « *la didactique est une étude des conditions et des caractéristiques de l'acte d'enseigner dans ses rapports avec l'acte d'apprendre.* »

G.A.I.P. : « *la didactique est un ensemble de procédé de traitements des contenus choisis pour les faire acquérir à des élèves donnés.* »

Ainsi, de manière globale, la didactique étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement-apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. Elle ne se contente plus de traiter la manière à

enseigner selon les schémas préétablis, la transposition pose une condition nécessaire à la réflexion épistémologique du maître sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner et la prise en compte des représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir (l'épistémologie de l'élève).

2.1.4- Transposition didactique

La transposition didactique est un concept que nous pouvons résumer grâce au sous-titre du livre de Chevallard (1985/1991) : du savoir savant au savoir enseigné.

Ce concept a été introduit en 1975 par le français Michel Verret, sociologue cherchant à désigner un phénomène qui dépasse l'école et les disciplines. Il s'intéressait à tous les savoirs transmissibles (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2013). Lorsque Verret (1975) introduisit le concept de transposition didactique, il cherchait dans son statut de sociologue, à désigner un phénomène qui dépasse l'école et les disciplines d'enseignement. Verret s'intéressait à la façon dont toute action humaine qui, vise la transmission de savoirs est amenée à les apprêter, à les mettre en forme pour les rendre enseignables et susceptible d'être appris. Nous conviendrons sans doute qu'il est judicieux de rendre les savoirs accessibles aux apprenants au prix d'une simplification et d'une vulgarisation en lien avec leur âge et leurs acquis préalables. Ainsi, pour Michel Verret, la transformation didactique passe par cinq principales transformations à savoir :

- La désynchronisation du savoir. Les savoirs savants sont déjà organisés en disciplines, mais on ne trouve pas l'équivalent pour les autres savoirs humains.
- La dépersonnalisation du savoir, qui le détache des individus et des groupes qui le produisent où s'en servent.
- Une programmation, qui tient au fait qu'un savoir étendu ne peut être assimilé en une fois et passe par un chemin de formation balisé.
- Une publicité du savoir, qui trouve son achèvement dans les référentiels et dans les programmes qui permettent à chacun de saisir sur quoi porte l'intention d'instruire (Hameline, 1971).
- Un contrôle des acquisitions.

Si nous pensons la transformation didactique jusqu'au bout, on s'aperçoit que, même dans les disciplines où le concept s'est enraciné d'abord dans les savoirs savants, il n'y a pas simple changement de forme ou de contenu, mais renaissance du savoir chez un autre sujet,

par la médiation de tâches et d'interactions. Nous trouvons dès lors la notion de transposition pragmatique (Perrenoud, 1995)

La notion de transposition didactique a été introduite par Yves Chevallard (1982) pour caractériser tout ce qui sépare un objet de savoir, tel qu'il fonctionne dans un cadre théorique, de ce qu'il devient en se transformant en objet d'enseignement. Il s'agit du travail par lequel la didactique passe du savoir savant aux savoirs enseignés compte tenu des programmes imposés par les décideurs.

Yves Chevallard est considéré comme l'une des figures emblématiques de la didactique des mathématiques française. Yves est ainsi connu pour ses nombreux apports dans les années 1980 avec la théorie de la transposition didactique. Yves définit alors la transposition didactique ainsi :

« Un contenu de savoir ayant été désigné comme un savoir à enseigner subit (...) un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les objets d'enseignement. Le " travail " qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique. » (1985/1991, p.39)

Cette définition de Chevallard quelques années après subit une modification en lien notamment avec l'introduction des notions supplémentaires.

En effet, la thématique de « pratiques sociales » qui, dès lors fut introduite en 1996 par Jean-Louis Martinand, donne alors une nouvelle conceptualisation à la définition de Chevallard. Ainsi, Chevallard est sans doute sans savoir la réalité de ces savoirs qu'il traite d'ailleurs de « savoirs moyens » (1985/1991). Il en fait une distinction néanmoins des savoirs savants en les considérant comme des savoirs socialement insaisissables et donc culturellement fragiles.

En outre, Albert Joshua en 1996, propose d'élargir la théorie de la transposition didactique aux savoirs experts (Perrenoud, 1998, p.487). Il s'agit ici des savoirs élaborés dans les institutions qui ont une reconnaissance sociale moindre. Il prend à titre illustratif de la musique au collège.

Ainsi, Perrenoud porte en lui cette responsabilité d'assumer les deux sources (savoirs et pratiques) dans sa définition de transposition didactique. Selon Perrenoud, les pratiques ne peuvent pas être exclues dans la mesure où la « *transposition des savoirs savants n'est qu'un cas particulier, certes pertinent et intéressant, mais qui n'épuise pas le réel* » (p.489)

Enfin de compte, le processus de transposition didactique est de nouveau modifié lorsqu'elle intègre une étape finale en lien avec le processus d'apprentissage et de la construction des savoirs dans l'esprit des apprenants. C'est dans cette même logique que André Petitjean interroge le rôle véritable de l'enseignant : « *Dans sa classe, (...) il est loin d'être agent impuissant, contraint par des transpositions didactiques externes, mais le maître d'œuvre, toujours unique, de transpositions didactiques dépendant de l'événement discursif que constitue une séance d'enseignement* » (Petitjean, cité par Reuter et al., p.224. Perrenoud pour sa part intègre cette étape dans sa modélisation tout en admettant ceci fait l'objet d'un débat (entre des experts).

PAUM (2006, p.3), quant à lui définit la transposition didactique comme un « *processus complexe influencé par de nombreux facteurs qui a comme point de départ l'ensemble du savoir scientifique et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves* ».

Pour Develay : la transposition didactique correspond à « *un travail de réorganisation de présentation, de genèse des connaissances préexistantes en vue de leur enseignement* ».

Chevallard à propos de la transposition didactique qu'elle n'est « ni bonne ni mauvaise », qu'elle est, ce qui signifie qu'il n'y a pas d'enseignement sans transposition, qu'« *elle n'est pas un effet pervers, une dénaturation, mais une transformation normale, à laquelle nul n'échappe lorsqu'il veut transmettre un savoir.* » (Chevallard, cité par Perrenoud, 1998, p.491)

Parlons dès lors du processus global de la transposition didactique, Yves Chevallard distingue deux étapes : la transposition didactique externe et la transposition didactique interne. La transposition didactique externe c'est le passage d'un savoir savant à un savoir à enseigner sous le contrôle de la noosphère. Il précise que « le centre opérationnel du processus de transposition (...) est la noosphère. » (1985/1991, p.39). Ce terme caractérise l'ensemble des acteurs intervenants à l'intersection du système d'enseignement et de la société (les parents, les savants et l'instance politique décisionnelle) (Reuter et al, 2013). Guy Brousseau (didacticien des mathématiques) allant dans la même logique que Chevallard lorsqu'il explique « *la transposition didactique se déroule en grande partie dans la communauté scientifique et se poursuit dans les milieux cultivés.* » (1998, p.48).

La transposition didactique interne qui est le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné (sous la responsabilité du maître). Si l'on considère le triangle didactique (savoir-

enseignant-élève), la transposition didactique interne constitue la dimension épistémologique, c'est-à-dire qu'elle prend place entre le savoir et l'enseignant.

De ce fait, dans le cas de notre étude la transposition didactique désigne un processus de transformation d'un savoir savant en un savoir enseigné. Elle fait référence au processus par lequel un enseignant adapte un contenu ou une méthode pédagogique pour le rendre accessible et compréhensible par les apprenants. Il s'agit de transformer un savoir ou une compétence d'un domaine à un autre, en prenant en compte les spécificités et les besoins des apprenants.

2.1.5- contenus

Le terme *contenu* peut avoir différentes significations selon le contexte dans lequel il est utilisé. En pédagogie, les contenus font référence à l'ensemble des savoirs, des connaissances, des compétences et des valeurs transmis dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage.

Plusieurs auteurs ont abordé le concept de contenus en pédagogie. Par exemple, Philippe Perrenoud, dans son ouvrage *Les compétences à l'école (1997)*, définit les contenus comme l'ensemble des savoirs et des compétences à enseigner, en mettant l'accent sur leur utilité et leur pertinence pour les apprenants.

Selon Pierre Pastré, dans *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires (2006)*, les contenus sont les savoirs et les compétences mobilisés dans une situation d'apprentissage, en mettant en avant l'importance de la contextualisation et de la mise en œuvre pratique des savoirs.

Enfin, Yves Chevallard, dans *La transposition didactique (1985)*, aborde les contenus comme étant le résultat d'une transformation des savoirs savants en savoirs enseignables, en insistant sur le processus de sélection, d'organisation et de présentation des savoirs à enseigner.

2.1.6- Philosophie

Étymologiquement parlant, le terme philosophie est constitué de deux mots grecs : *philein* (aimer) et *sophia* (sagesse, savoir). De cette étymologie, la philosophie se définit comme « *amour de la sagesse* ». Plusieurs philosophes et les courants philosophiques ont proposé leurs définitions de la philosophie. Les définitions du terme philosophie que nous allons élaborer ici vont être orientées dans l'optique de développer l'autonomie chez les apprenants tout en restant dans le cadre de notre topique.

La philosophie est une discipline scolaire, comme l'a précisé aussi bien TOZZI, enseigné au second cycle dans l'enseignement secondaire et technique au Cameroun. L'enseignement de cette discipline vise en effet à faire valoir un profit chez les apprenants, l'autonomie de la pensée et le développement de l'esprit critique. D'où cette importance d'accorder de la valeur de pouvoir mieux transposer les contenus afin de les rendre digestes et accessible aux apprenants. La philosophie en effet est une investigation critique de la pensée sur elle-même, en même temps qu'un « questionnement radical discontinué (Meyer, M. 2017, pp. 7-8). Rabatel Alain (2018, p. 434) renchérit en rendant plus explicite le questionnement dont parle Meyer que : « *le questionnement dont parle Meyer n'est pas de nature scientifique ni rhétorique. La nature du questionnement philosophique est de considérer toute prise de parole comme un élément de réponse à une question présupposée.* » Ce qui rejoint dès lors l'initiative philosophique qui s'intéresse à toutes les réponses aux questions posées, même les questions dites présupposée.

Pour Emmanuel Kant, définit la philosophie comme « *la science des principes ultimes de la connaissance humaine* ». Il met l'accent sur la raison comme faculté essentielle de la philosophie.

René Descartes pour sa part définit la philosophie comme étant « *la recherche de la vérité par la raison.* » Descartes considère que le doute méthodique est le point de départ de toute réflexion philosophique.

Selon Aristote, « *la philosophie est la science de l'être en tant qu'être* ». Elle vise à comprendre la nature des choses et à rechercher la vérité.

Alain Pekar, (2009, p.67) définit la philosophie comme « *la science qui s'interroge sur des questions fondamentales.* » Ainsi, la conception de la philosophie sous cet angle est une quête de la vérité ultime par le moyen des questions qu'elle « *aborde en traitant et proposant des réponses* » (Alain, P. 2009, P.67). Ce qui nous amène à comprendre la logique pekarienne qui s'est inspiré de la philosophie de Socrate, basée sur la « *maïeutique* » que la pratique de la philosophie repose sur un questionnement de dialogue, ayant comme finalité la recherche d'une vérité ultime. Car, comme l'a si bien dit Kant dans l'art du philosophe que « *jusqu'ici on ne peut apprendre aucune philosophie (...) on ne peut qu'apprendre à philosopher, c'est-à-dire à exercer le talent de la raison dans l'application de ses principes généraux à certaines tentatives qui se présentent, mais toujours avec la réserve du droit qu'a la raison de rechercher ces principes eux-mêmes à leurs sources et de les confirmer ou de les rejeter.* » Cela revient à dire

avec André Comte-Sponville, (2013, p. 2495) que philosopher c'est « *penser sa vie et vivre sa pensée.* »

2.1.7- Contenus philosophiques

En ce qui concerne les termes contenus philosophiques, pour Michel Foucault, (1968) les contenus philosophiques désignent l'ensemble des idées, concepts et théories qui sont élaborés et discutés dans le cadre de la philosophie

Gilles Deleuze (1968), pour sa part considère que les contenus philosophiques sont « *les éléments de pensée qui permettent de questionner le réel et de produire de nouveaux concepts.* »

2.1.8- Développement des compétences

Tout d'abord, est un processus. Elle est toujours en perpétuelle construction. Sa maîtrise totale n'est jamais atteinte. Tout individu accroît ses compétences pendant tout son vécu, bien au-delà de l'espace classe. Bissonnette et Mario (2001, p.74) « *Une compétence constitue un savoir-agir résultant d'une compréhension adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés et accessibles en mémoire, « mobilisables » de façon efficiente parce qu'ils ont été utilisés régulièrement et avec succès dans une grande variété de contextes et de disciplines, et ce, autant à l'école que dans la vie quotidienne.* »

Pour D'Hainaut (1988), la compétence est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité.

Pour Jonnaert, Lauwaers et Pesenti (1990), la compétence à un caractère global et est la combinaison d'un ensemble de ressources qui, coordonnées entre elles, permettent d'appréhender une situation et d'y répondre plus ou moins pertinemment.

Pour Perrenoud (1997), la notion de compétence renvoie à des sources mobilisables dans une situation spécifique et permettant d'agir efficacement.

Le développement des compétences des apprenants est un processus visant à améliorer les connaissances, les aptitudes et les capacités des apprenants dans un domaine spécifique. Voici quelques définitions données par des auteurs renommés :

Selon Gagné (1985), le développement des compétences des apprenants consiste en « *un processus d'acquisition de compétences qui permet à l'apprenant de progresser dans sa maîtrise d'une tâche ou d'une activité donnée.* »

Pour Vygotsky (1978), le développement des compétences des apprenants est « *un processus socio-culturel dans lequel l'apprenant construit activement son savoir à travers des interactions sociales et des expériences concrètes.* »

Selon Wenger (1998), le développement des compétences des apprenants est « *un processus d'apprentissage social situé dans des communautés de pratique où les apprenants participent activement, collaborent et partagent des connaissances pour construire leur expertise.* »

Ces différentes perspectives mettent en lumière l'importance du développement des compétences des apprenants dans le processus d'apprentissage et soulignent l'interaction entre les individus, leur environnement et les connaissances à acquérir.

2.2- REVUE DE LA LITTÉRATURE

Pour ce qui est de notre revue de la littérature, nous allons opter pour une analyse des variables (indépendante et dépendante) tout en restant dans la même logique que les auteurs qui en ont traité de ces variables. Dès lors, nous allons débiter par la variable indépendante que nous allons examiner avec quelques auteurs. Nous achèverons cette partie par notre variable dépendante que nous allons analyser par les travaux des auteurs.

2.2.1- La transposition didactique des contenus philosophiques

Pour une bonne compréhension de notre variable indépendante, nous allons la manipulée ou contrôlée dans l'optique de cerner son effet sur la variable dépendante, c'est-à-dire le développement des compétences des apprenants à travers des auteurs phares.

Dans le domaine de la philosophie, la transposition didactique revêt une importance particulière, car elle vise à rendre accessibles des concepts abstraits et complexes à un public d'apprenants souvent novices dans la discipline. Les recherches ont que la transposition des contenus philosophiques nécessite une approche spécifique, mettant l'accent sur la réflexion, la discussion et la construction collective du savoir. Ainsi, nous avons quelques auteurs phares ayant statué sur la notion de transposition didactique des contenus philosophiques :

-La transposition didactique des contenus philosophiques du point de vu de Louis LEGRAND

Louis Legrand est un philosophe et didacticien français reconnu pour ses travaux sur la transposition didactique des contenus philosophiques. Il a notamment étudié comment adapter

les concepts philosophiques complexes pour les rendre accessibles aux apprenants. Ses recherches ont contribué à enrichir la réflexion sur l'enseignement de la philosophie et ont ouvert de nouvelles perspectives dans le domaine de la didactique des disciplines. Legrand souligne l'importance de prendre en compte les spécificités de l'enseignement de la philosophie, notamment la nécessité de favoriser le développement de la pensée critique chez les élèves. Il insiste sur la dimension réflexive de la transposition didactique des contenus philosophiques.

Legrand, L. (2005). Dans cet extrait, Legrand explore les différentes approches pédagogiques pour enseigner la philosophie ; Il met l'accent sur l'importance de susciter l'intérêt des élèves pour la discipline et de les amener à développer leurs propres capacités de réflexion et d'analyse.

Legrand, L. (2010). Le grand aborde la didactique de la philosophie, c'est-à-dire l'ensemble des méthodes et des principes qui régissent l'enseignement de la philosophie. Il analyse comment transmettre efficacement les connaissances philosophiques aux élèves et favoriser leur réflexion critique.

-La transposition didactique des contenus philosophiques selon Michel TOZZI

Michel Tozzi est un chercheur français spécialisé dans la didactique de la philosophie. Ses travaux portent notamment sur la transposition didactique des contenus philosophiques et sur les enjeux de l'enseignement de la philosophie à l'école. Il s'intéresse particulièrement à la manière dont les enseignants peuvent accompagner les élèves dans la construction de leur pensée philosophique. Tozzi insiste sur la nécessité d'adapter les concepts philosophiques à un langage et à des situations compréhensibles pour les apprenants. La méthode de M. Tozzi repose sur la « *discussion à visée philosophique (DVP)* » ensuite, cette base s'affine en termes de « *discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP)* », favorisant le débat et l'écoute attentive de l'autre, le processus d'apprentissage, le respect de la différence et l'écoute de soi. Ceci entraîne alors le développement de conceptualisation et d'argumentation.

-La transposition didactique des contenus philosophiques selon Nathalie BULLE

Nathalie Bulle est une chercheuse française spécialisée dans la didactique de la philosophie. Ses travaux portent sur la transposition didactique des contenus philosophiques en contexte scolaire. Elle s'intéresse notamment aux obstacles rencontrés par les enseignants et les élèves dans l'apprentissage de la philosophie et propose des pistes pour favoriser une meilleure

compréhension des concepts philosophiques. Nathalie souligne la nécessité de relier les concepts philosophiques à des situations concrètes et à des questionnements actuels pour favoriser la compréhension et l'appropriation des savoirs par les élèves.

Bulle, N. (2017). Dans cet ouvrage, Bulle explore la notion de transposition didactique en philosophie, qui consiste à adapter les contenus philosophiques pour l'enseignement. Il examine comment les concepts philosophiques peuvent être présentés de manière accessible et stimulante pour les élèves du lycée.

Bulle, N. (2015). Dans ce livre, la didacticienne de la philosophie se pense sur les défis spécifiques liés à l'enseignement de la philosophie au lycée. Bulle propose des stratégies et méthodes pédagogiques pour rendre la philosophie plus attrayante et compréhensible pour les élèves.

En analysant les différents travaux en rapport aux pôles du triangle didactique (enseignant, apprenants, savoir) nous constatons que de nombreuses recherches ont été consacrées aux attitudes et stratégies des apprenants ou aux méthodes pédagogiques des enseignants, mais plus rarement au savoir en lui-même. Il est manifeste que le savoir est façonné par et dans les situations d'enseignement, tout comme le savoir pratiqué par l'enseignant n'est pas le même que le savoir le savoir pratiqué par un apprenant.

-La transposition didactique chez Chevallard, Haertel et Herbert Walberg

Selon Chevallard (1985), la transposition didactique consiste à adapter des savoirs savants en savoirs enseignables, en prenant en compte les caractéristiques des élèves, les objectifs éducatifs visés et les contraintes du contexte scolaire. Ainsi, les enseignants doivent sélectionner, organiser et présenter les contenus philosophiques de manière à favoriser l'apprentissage des élèves et le développement de leurs compétences. Mais, le savoir doit être modifié en fonction des exigences pédagogiques, le savoir doit ressembler au savoir savant sous peine que l'enseignement soit accusé d'obsolescence. Il est alors question d'une distance entre le savoir savant et le savoir enseigné, distance qui ne devrait pas être très grande. Pour être légitime un savoir enseigné doit ressembler au savoir savant. La ressemblance est donc une condition de la transposition didactique. Mais la distance entre ces deux savoirs n'est pas mesurable car, elle relève d'une ressemblance. La ressemblance peut être de plusieurs manières : elle peut être lexicale. La conception des concepts philosophiques joue un rôle déterminant dans le processus d'enseignement-apprentissage. L'employabilité des notions philosophiques impact sur les compétences des apprenants, il est dès lors important d'adapter

une transposition didactique des contenus philosophiques digeste aux apprenants afin de faciliter la compréhension.

La transposition didactique au sens de Chevallard pointe vers deux notions de ressemblance et de distance irréductible. Dans le langage des sciences de l'éducation, la signification de la transposition didactique est stabilisée de façon schématique.

De manière triviale, la notion de transformation didactique rend dès lors explicite le « savoir savant » (c'est-à-dire le savoir tel qu'il est pratiqué dans la discipline dont il est originaire ; par exemple le savoir des chercheurs en philosophie) doit être transformé, « didactisé », afin de pouvoir être enseigné à des élèves, à des personnes qui sont extérieures à la pratique de la discipline (philosophie). Le savoir doit alors être simplifié.

Les auteurs tels que Margaret Wang, Geneva Haertel et Herbert Walberg ont élaboré des facteurs les plus susceptibles de favoriser les apprentissages : « la motivation, l'estime de soi, le sens des apprentissages proposés, les stratégies et techniques d'enseignement, la relation maître-élève, le climat qui règne en salle, le milieu familial et le potentiel intellectuel. » La gestion de la classe, la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage porteurs de sens et le recours à des processus métacognitifs sont les facteurs qui favorisent le mieux le développement des compétences des apprenants. Ils relèvent tous trois de la responsabilité de l'enseignant.

L'enseignant a comme première tâche d'aider les élèves à construire leur compréhension jusqu'à une utilisation quasi automatique des savoirs et savoir-faire en proposant des activités simples puis de plus en plus complexes dans lesquelles les apprenants pourront prouver leurs compétences.

Une compétence est un processus, toujours en construction et la maîtrise totale n'est jamais atteinte. Toutes personnes améliore ses compétences durant tout son vécu bien au-delà du cadre scolaire, d'où l'importance de la transposition didactique car, « une compétence constitue un savoir-agir résultant d'une compréhension adéquate des savoirs, savoir-faire et savoir-être intégrés et accessibles en mémoire, « mobilisables » de façon efficiente parce qu'ils ont été utilisés régulièrement et avec succès dans une grande variété de contextes et de disciplines, et ce autant à l'école que dans la vie quotidienne. » (Steve Bissonnette et Mario Richard, 2001, p.74).

2.2.2- La transposition didactique nécessite l'effectivité de développement des compétences

La transposition didactique est un concept clé en pédagogie, particulièrement important pour le développement des compétences chez les apprenants. Dans cet exposé, nous allons explorer en quoi la transposition didactique est nécessaire à l'effectivité du développement des compétences, ainsi que la notion de développement par guidage.

2.2.3- La transposition didactique : un processus essentiel

La transposition didactique consiste en la transformation des savoirs savants en savoirs enseignables, adaptés au public visé et aux objectifs pédagogiques. Elle permet de rendre accessibles des connaissances complexes et spécialisées aux apprenants, en les rendant compréhensibles et utilisables dans un contexte d'apprentissage.

Dans le cadre du développement des compétences, la transposition didactique joue un rôle crucial. En effet, elle permet de structurer les contenus d'enseignement de manière à favoriser l'acquisition des compétences visées. En adaptant les savoirs savants à un niveau approprié pour les apprenants, elle facilite la progression dans l'apprentissage et la mise en pratique des compétences.

Figures de la transposition didactique chez Verret, Chevallard et Perrenoud

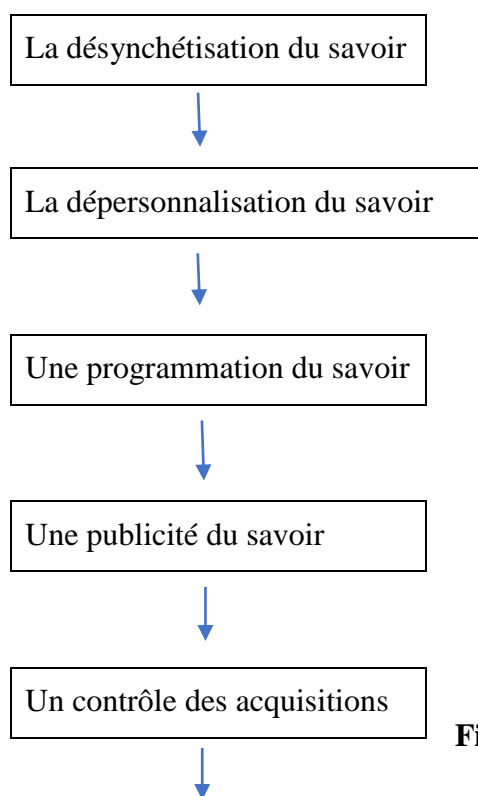


Figure 1: La transposition didactique selon Verret

Le savoir savant a une origine, passage de l'implicite à l'explicite

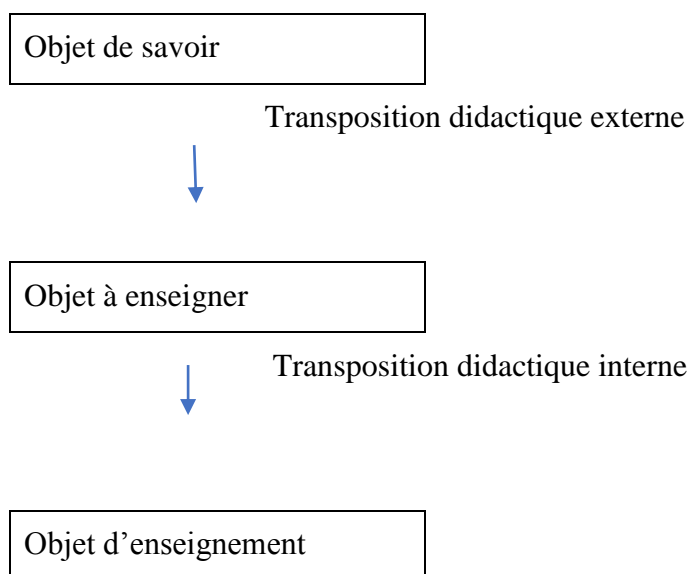


Figure 2 : La transposition didactique selon Chevallard

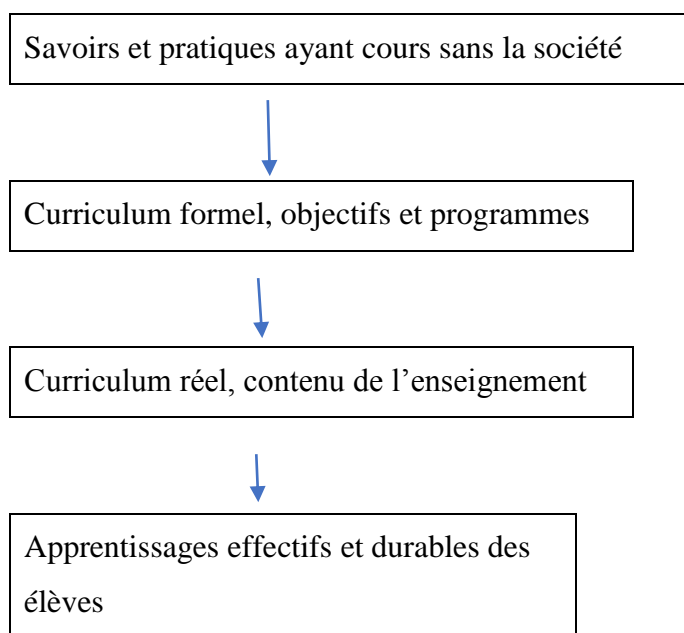


Figure 3 : La transposition didactique selon Perrenoud

Nous avons juxtaposé ces figures afin d'établir une comparaison de la chaîne de la transposition didactique. Chevallard en 1985, son point de départ se constitue des « savoirs savants », par contre chez Perrenoud quelques années après intègre les pratiques. Chez Verret, la notion de désynchronisation englobe les savoirs savants et les savoirs humains (Perrenoud, 1998). Perrenoud et Verret terminent le processus de la transformation didactique en mettent un accent sur l'acquisition des élèves. En 1985, Chevallard s'intéresse à l'objet d'enseignement dans la logique du système didactique. Ce qui nous amène à penser que Chevallard s'intéresse

en principe dans ses travaux, à la transposition didactique externe. Or, les études de Perrenoud portent sur la transposition didactique interne.

N.B : Les figures 1 et 2 sont l'œuvre de la création de nos recherches, par contre la figure 3 est celle proposée par Perrenoud, (p.488).

2.2.4- L'importance de développement des compétences par guidage

Le développement des compétences par guidage fait référence à une approche pédagogique dans laquelle l'enseignant accompagne activement les apprenants dans leur processus d'apprentissage. Ce guidage peut prendre différentes formes, telles que des explications, des démonstrations, des exemples concrets, des exercices pratiques, etc.

Le développement par guidage est essentiel pour favoriser le développement des compétences chez les apprenants. En fournissant un cadre structuré et des repères clairs, l'enseignant permet aux apprenants de progresser de manière efficace et sécurisée. Le guidage leur permet de comprendre les enjeux, les objectifs et les démarches à suivre pour développer les compétences visées.

En conclusion, la transposition didactique et le développement par guidage sont deux éléments essentiels pour favoriser le développement des compétences chez les apprenants. En adaptant les savoirs savants à un niveau accessible et en accompagnant activement les apprenants dans leur apprentissage, les enseignants contribuent à l'effectivité du processus de développement des compétences. Ces approches pédagogiques permettent aux apprenants de progresser de manière autonome et de mettre en pratique les compétences acquises.

Les manifestations du développement des compétences chez les apprenants

La principale question que nous nous posons est celle de savoir comment devient-on compétent ? En effet, nous dirons qu'une personne compétente agit de manière efficace en toute situation donnée. Un apprenant pour agir efficacement, doit avoir acquis un maximum d'actions réalisables dans une situation bien précise, bien définie. Comme l'affirme si bien Bissonnette, (2001) « *La compétence repose donc sur l'intégration en mémoire d'un savoir-agir.* » Alors, le développement de la mémoire devient capital et aussi, savoir comment est-ce que cette mémoire fonctionne. Ainsi, développer les compétences des apprenants ne pourrait se faire sans mettre en pratique un certain nombre d'activités pouvant favoriser le développement de la mémoire. Pour garder une connaissance ou pour acquérir une compétence, il est important de veiller à la qualité de la compréhension du contenu, faire un distinguo entre les connaissances

déjà acquise et celles à acquérir car, « *la mémoire est donc une faculté qui n'oublie pas, à condition qu'on est compris l'objet d'apprentissage et qu'on s'en serve.* » (Bissonnette, 2001, p.3) d'où cette nécessité pour l'enseignant de procéder à une réflexivité c'est-à-dire prendre une distance, questionner ses pratiques enseignantes en situation de classe.

Le processus de cognition mémorielle est indispensable car ; la compréhension du fonctionnement de la mémoire entraîne aux différents activités ou étapes conduisant le développement des compétences des apprenants. Bissonnette, (2001) affirme à cet effet : « Les élèves deviendront compétents lorsqu'ils sauront agir avec brio dans des contextes où le degré de complexité est élevé. Ils le sauront parce qu'ils auront compris ce qu'il faut faire et qu'ils se rappelleront comment et dans quelles conditions le faire efficacement, s'étant exercés régulièrement dans des contextes semblables. » L'enseignant est appelé à aider les apprenants à construire leur compréhension afin qu'ils puissent utiliser cette connaissance en savoirs et savoir-faire, en donnant des tâches simples ensuite complexes dans lesquelles les apprenants pourront dès lors démontrer leurs compétences.

Pour une reproduction des compétences scolaires, disciplinaires à la vie quotidienne :

En effet, au Cameroun, tout près des compétences disciplinaires à développer dans les contextes bien précises, les programmes d'enseignement font appel à des compétences transversales pouvant être exercés dans diverses situations. De ce fait, ces compétences sont relatives au savoir-être face à une tâche. La philosophie étant une discipline intellectuelle qui forme à l'esprit critique et au bon usage de la raison, en vue d'une amélioration véritable des conditions de vie des hommes, c'est-à-dire au-delà des vicissitudes existentielles qu'elle se charge de surmonter. Dans le processus d'apprentissage, le programme de philosophie permet aux jeunes de mieux organiser leur pensée en vue d'une action réfléchie vers le bien. C'est-à-dire que ceci leur permettra de « bien penser, pour mieux agir » Car, elle développe l'esprit critique, l'autonomie dont la faculté de jugement.

La pertinence du processus enseignement-apprentissage des contenus philosophiques est fondée sur l'ambition de transformer qualitativement les individus dans leur être et mentalité, de les humaniser d'avantage et de savoir-vivre-ensemble car d'après Njoh Mouelle, (1998) « L'initiative philosophique est indissociable des préoccupations pratiques. » Cette initiative ne peut alors se déployer que dans la mesure où l'enseignement de la philosophie se rapporte au contexte dans lequel il est mis en branle. Alors, enseigner la philosophie serait ici une « philosophie purement philosophique. » Autrement dit, une philosophie qui tourne autour

de la profondeur des concepts, du style linguistique dans la mesure où philosopher serait ce que parler veut dire. D'où cette importance de la part de l'enseignant de ramener le langage conceptuel philosophique au niveau des apprenants.

Le développement des compétences par la résolution de problème :

L'apprentissage par problèmes présente en effet un intérêt supplémentaire, en partant d'une situation afin d'identifier et de construire des ressources plus pertinentes. Les compétences en résolution de problèmes sont essentielles pour réussir dans les domaines personnel et professionnel des apprenants. Il s'agit ici de la capacité d'identifier un problème, de l'analyser et de proposer une solution efficiente et efficace. En effet, Lev Vygotsky, (1978), a développé la théorie socio-cognitive qui met en avant l'importance de l'interaction sociale dans le développement des compétences. Selon lui, la résolution de problèmes en collaboration avec d'autres individus favorise l'apprentissage.

John Dewey, (1916), philosophe et pédagogue américain a mis en avant l'importance de l'apprentissage expérientiel et de la résolution de problèmes dans l'éducation. Il a souligné que les élèves apprennent mieux en étant actifs et en résolvant des problèmes concrets.

Le psychologue américain Howard Gardner, (1983), a proposé la théorie des intelligences multiples, dans laquelle il identifie différents types d'intelligence logico-mathématique liée à la résolution de problèmes.

Le chercheur américain David Jonassen, (2011), est connu pour ses travaux sur l'apprentissage par la résolution de problèmes et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation.

Jean Piaget, (1936), le célèbre psychologue suisse Piaget a beaucoup travaillé sur le développement cognitif de l'enfant. Il a souligné l'importance de la résolution de problèmes dans le processus d'apprentissage et de développement des compétences chez les enfants.

Ces auteurs ont tous contribué de manière significative à la compréhension du développement des compétences par la résolution de problèmes.

2.2.5- Le développement des compétences proprement dit

Le développement des compétences des apprenants est un processus visant à améliorer les connaissances, les aptitudes et les capacités des apprenants dans un domaine spécifique. Dans une suite logique, nous allons statuer sur ses différents aspects

- Jean-Pierre Astolfi, (2000). Astolfi met l'accent sur l'importance de l'activité des élèves dans le processus d'apprentissage et le développement des compétences. Jean-Pierre Astolfi, dans son ouvrage *L'école pour apprendre*, met en avant l'idée que l'école doit être un lieu où les élèves apprennent à apprendre. Il insiste sur l'importance de développer chez les apprenants des compétences transversales telles que la capacité à apprendre de manière autonome, à travailler en groupe et à résoudre des problèmes de manière créative.

- Philippe Perrenoud, (2001). Perrenoud insiste sur la nécessité de développer des compétences transversales chez les apprenants pour favoriser leur autonomie. Philippe Perrenoud, quant à lui, met en avant l'importance de développer la pratique réflexive chez les enseignants pour favoriser le développement des compétences des apprenants. Il encourage les enseignants à analyser leur pratique, à remettre en question leurs méthodes pédagogiques et à s'adapter aux besoins des élèves pour favoriser leur apprentissage.

- Guy Le Boterf, (2001). Guy met en avant l'importance de la gestion des compétences dans le cadre de la formation professionnelle. Guy Le Boterf souligne l'importance de construire les compétences individuelles et collectives des apprenants. Il met en avant l'idée que le développement des compétences ne se limite pas à des connaissances théoriques, mais implique également des compétences pratiques et relationnelles. Il encourage donc à développer des compétences variées et complémentaires chez les apprenants.

- Pierre Caspar, (2006). Pierre Caspar propose des méthodes d'évaluation des compétences des apprenants dans un contexte professionnel. Pierre Caspar, met en avant l'importance d'évaluer de manière juste et pertinente les compétences des apprenants. Il insiste sur la nécessité de mettre en place des outils d'évaluation adaptés qui permettent de mesurer de manière précise le développement des compétences des apprenants.

- Marc Durand, (2010). Durand souligne l'importance de former les enseignants à développer les compétences des apprenants de manière efficace. Marc Durand, dans son ouvrage, met l'accent sur l'importance de former des enseignants compétents et professionnels, capables d'accompagner efficacement les apprenants dans leur parcours éducatif.

- Yves Clot, (2010). Clot met en lumière l'importance de la subjectivité et de l'engagement des apprenants dans le développement de leurs compétences. Yves Clot, souligne l'importance de prendre en compte les dimensions affectives et personnelles dans le processus de formation et de développement des compétences.

- André de Peretti, (2013). Peretti insiste sur la nécessité d'adapter la formation professionnelle aux besoins réels des apprenants pour développer leurs compétences. André de Peretti, dans ses travaux sur la formation professionnelle continue, insiste sur la nécessité d'adapter en permanence les compétences des travailleurs aux évolutions du monde du travail.

- Michel Serres, (2012). Michel propose une réflexion sur l'impact des nouvelles technologies sur le développement des compétences des apprenants et la transformation de l'éducation. Michel Serres, aborde la question de l'impact des nouvelles technologies sur l'apprentissage et le développement des compétences, en mettant en avant le rôle crucial de la créativité et de l'adaptabilité dans un monde en constante évolution.

En résumé, ces différents auteurs mettent en avant l'importance de développer chez les apprenants des compétences variées, tant sur le plan individuel que collectif, en favorisant la réflexion, l'autonomie, la pratique et l'évaluation pertinente des compétences. Ensemble, ces auteurs offrent des perspectives variées et complémentaires sur la façon dont les compétences des apprenants peuvent être développées et enrichies dans le contexte de l'éducation et de la formation professionnelle.

Paradigme systémique

Le paradigme systémique considère les phénomènes comme des systèmes complexes interagissant entre eux. Il met l'accent sur les interactions, les boucles de rétroaction de l'auto-organisation des systèmes.

Grégory Bateson et Niklas Luhmann ont tous deux apporté des contributions importantes à la réflexion sur les systèmes et les paradigmes systémiques, bien que leurs approches diffèrent quelque peu.

Grégory Bateson, (1972), met en avant l'idée que les systèmes sont des entités complexes et interconnectées, où chaque élément influence et est influencé par les autres. Il insiste sur l'importance de considérer les interactions et les relations au sein d'un système, ainsi que les boucles de rétroaction et les processus de régulation qui s'y trouvent. Pour lui, l'écologie

de l'esprit implique de prendre en compte les multiples niveaux de réalité et de perception qui coexistent au sein d'un système.

Niklas Luhmann, (1984), quant à lui, est connu pour sa théorie des systèmes sociaux, qui vise à expliquer la complexité des interactions sociales à travers le prisme des systèmes. Pour Luhmann, les systèmes sont des entités autonomes dotées de leur propre logique interne et de leurs propres règles de fonctionnement. Il met en avant l'idée que les systèmes sociaux sont caractérisés par leur capacité à se reproduire et à s'autoorganiser, en s'adaptant aux changements de leur environnement.

En ce qui concerne la notion de paradigme systémique, on peut dire que Bateson et Luhmann partagent une vision similaire en mettant l'accent sur l'importance de considérer les systèmes dans leur globalité, en prenant en compte les interactions et les relations qui les structurent. Ils insistent tous les deux sur la nécessité de penser de manière holistique et interdisciplinaire pour appréhender la complexité des systèmes et des phénomènes sociaux.

Paradigme des sciences de la cognition

Ce paradigme s'intéresse à l'étude des processus mentaux impliqués dans la cognition humaine, tels que la perception, la mémoire, le langage et la résolution de problèmes. Il met l'accent sur la construction active de la connaissance par l'individu. Les principaux auteurs sont Jean Piaget ; Jérôme Bruner ; Lev Vygotsky.

Jean Piaget, Jérôme Bruner et Lev Vygotsky sont tous des théoriciens importants dans le domaine de la psychologie du développement et de la cognition. Chacun d'eux a apporté des contributions significatives à notre compréhension de la manière dont les enfants acquièrent des connaissances et se développent sur le plan cognitif.

- Piaget

Jean Piaget (1937), connu pour sa théorie du développement cognitif, a souligné l'importance de la construction du réel chez l'enfant. Selon Piaget, les enfants construisent activement leur compréhension du monde en interagissant avec leur environnement et en assimilant de nouvelles informations à leurs schémas cognitifs existants. Il a mis en avant l'idée que les enfants passent par différentes étapes de développement cognitif, chacune caractérisée par des façons spécifiques de penser et de comprendre le monde.

- **Jérôme Bruner**

Jérôme Bruner (1990), met l'accent sur le rôle de la narration et de la culture dans la construction du sens et de la réalité. Il soutient que les êtres humains utilisent des récits et des représentations symboliques pour donner un sens à leur expérience et pour organiser leur compréhension du monde. Selon Bruner, la culture et le langage jouent un rôle central dans la façon dont les individus construisent leur réalité et interprètent leur environnement.

- **Vygotsky**

Lev Vygotsky (1934-1985a), quant à lui, a développé la théorie socioculturelle du développement cognitif, mettant en avant l'importance des interactions sociales et du contexte culturel dans la construction de la pensée et du langage. Vygotsky a souligné le rôle des outils symboliques et des interactions sociales dans le développement des fonctions mentales supérieures, affirmant que les enfants apprennent et se développent à travers des interactions avec des partenaires plus compétents.

En ce qui concerne la notion de paradigme des sciences de la cognition, ces trois théoriciens ont tous contribué à élargir notre compréhension de la cognition humaine en mettant en lumière l'importance des interactions sociales, de la culture et de la construction active de la réalité par les individus. Leurs travaux ont influencé de manière significative la façon dont nous abordons l'étude de la cognition et du développement humain, en soulignant l'importance de prendre en compte le contexte social et culturel dans lequel l'individu évolue.

Paradigme socioconstructivisme

Ce paradigme met l'accent sur l'interaction sociale et culturelle dans le processus de construction de la connaissance. Il considère que l'apprentissage est facilité par la collaboration, la discussion et la participation à des activités sociales. Les principaux auteurs sont : Lev Vygotsky et Piaget.

Lev Vygotsky et Jean Piaget sont deux grands théoriciens du développement de l'enfant, et leurs idées ont contribué à la formation du paradigme socio-constructiviste en psychologie du développement.

- **Vygotsky**

Lev Vygotsky, dans sa théorie socioculturelle du développement, met l'accent sur le rôle crucial de l'interaction sociale dans la construction des connaissances et du développement

cognitif de l'enfant. Selon Vygotsky, les interactions sociales, les échanges avec les pairs et les adultes, ainsi que la culture et les outils symboliques (comme le langage) jouent un rôle essentiel dans le processus de développement. Il met en avant le concept de la zone proximale de développement, qui représente la distance entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent. Ainsi, Vygotsky soutient que l'apprentissage est avant tout un processus social et que les interactions sociales sont cruciales pour le développement cognitif de l'enfant.

- **Piaget**

Jean Piaget, de son côté, a développé la théorie constructiviste de la construction du savoir chez l'enfant. Selon Piaget, l'enfant construit activement son propre savoir à travers des interactions avec son environnement. Il met en avant le rôle de l'interaction entre l'individu et son environnement dans le processus de construction des connaissances. Piaget a identifié quatre stades de développement cognitif chez l'enfant, allant des stades sensorimoteur et préopératoire aux stades opératoires concrets et formels. Pour Piaget, l'enfant construit son propre savoir en assimilant de nouvelles informations à ses schémas existants et en accommodant ses schémas pour s'adapter à de nouvelles informations.

En ce qui concerne la notion de paradigme socio-constructivisme, Vygotsky et Piaget partagent des points communs dans leurs approches du développement de l'enfant. Tous deux reconnaissent l'importance de l'interaction sociale et de l'expérience de l'enfant dans la construction de ses connaissances et de son développement cognitif. Le paradigme socio-constructiviste met donc l'accent sur le rôle central de l'interaction sociale, de la culture et de l'expérience dans le processus de développement de l'enfant, en soulignant que l'apprentissage est un processus actif et social.

Paradigme de l'éducabilité cognitive.

Ce paradigme se concentre sur la capacité des individus à apprendre et à développer leurs compétences cognitives. Il met en avant l'idée que l'intelligence n'est pas fixe mais peut-être améliorée par des interventions éducatives appropriées.

Reuven Feuerstein et John Flavell sont tous deux des psychologues renommés qui ont apporté des contributions significatives dans le domaine de l'éducation et du développement cognitif.

- **Reuven Feuerstein**

Reuven Feuerstein (1979), était un psychologue et pédagogue israélien connu pour sa théorie de la modification cognitive structurale (MSC). Feuerstein croyait en la plasticité du cerveau et en la capacité d'améliorer les capacités cognitives des individus à travers des interventions éducatives ciblées. Il a développé des programmes éducatifs comme le Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI) qui visent à améliorer les compétences cognitives des apprenants.

- **John Flavell**

John Flavell, (1979), quant à lui, était un psychologue américain connu pour ses travaux sur la métacognition et le développement cognitif des enfants. Flavell a mis en avant l'importance de la métacognition, c'est-à-dire la capacité des individus à réfléchir sur leurs propres processus cognitifs, dans le processus d'apprentissage. Il a également étudié le développement des connaissances sur les processus cognitifs chez les enfants.

En ce qui concerne le paradigme de l'éducabilité cognitive, il est probable que Reuven Feuerstein et John Flavell partagent l'idée selon laquelle les individus ont la capacité d'améliorer leurs compétences cognitives à travers des interventions éducatives appropriées. Ils mettent en avant l'importance de la stimulation cognitive, de l'enseignement explicite et de la réflexion sur ses propres processus cognitifs pour favoriser le développement cognitif des individus.

Il est important de noter que les travaux de Feuerstein et Flavell ont eu une influence significative sur la théorie et la pratique de l'éducation, en mettant en avant l'importance de la prise en compte des processus cognitifs dans l'apprentissage et le développement des individus.

Paradigme de la métacognition.

Ce paradigme se focalise sur la connaissance et la régulation des processus cognitifs. Il englobe la capacité à planifier, surveiller et évaluer ses propres processus mentaux, ainsi que l'adaptation de ses stratégies d'apprentissage en fonction des exigences de la tâche.

Paul Pintrich, Ann Brown et John Flavell sont des chercheurs renommés dans le domaine de la métacognition. Ils ont tous contribué de manière significative à la compréhension de la métacognition et de son rôle dans l'apprentissage.

- **Paul Pintrich**

Paul Pintrich, (2002) dans son article met en avant l'importance de la connaissance métacognitive dans le processus d'apprentissage. Il souligne que la métacognition, c'est-à-dire la capacité à réfléchir sur ses propres processus cognitifs, est essentielle pour réguler son apprentissage de manière efficace.

-**Ann Brown**

Ann Brown, (1978) quant à elle, a beaucoup travaillé sur les stratégies métacognitives des apprenants. Elle met en lumière l'importance pour les apprenants de développer des stratégies métacognitives telles que la planification, la surveillance et l'évaluation de leur propre apprentissage.

- **John Flavell**

John Flavell, (1976) un psychologue du développement, est connu pour avoir introduit le concept de métacognition dans la littérature scientifique. Il définit la métacognition comme la connaissance et la régulation des processus cognitifs. Selon lui, la métacognition permet aux individus de contrôler et d'ajuster leurs processus mentaux pour optimiser leur apprentissage.

En résumé, ces trois chercheurs ont tous contribué à la compréhension du rôle crucial de la métacognition dans l'apprentissage. Ils ont mis en lumière l'importance de la connaissance métacognitive, des stratégies métacognitives et de la régulation des processus cognitifs pour améliorer les performances des apprenants.

2.3- LES THEORIES EXPLICATIVES

Dans le cadre de nos travaux, nous pensons quatre théories de références sont importantes. Les deux premières théories se joignent à la variable de la transposition didactique des contenus philosophiques que sont : la théorie de la transposition didactique (Yves Chevallard, Didier Anzieu, André Giordano) ; la théorie de la didactique de la philosophie de Michel Tozzi. Ensuite nous avons la théorie de la zone proximale de développement de Vygotsky et la théorie de l'apprentissage expérientiel de David Kolb liées à la variable développement des compétences des apprenants.

3.1- La théorie de la transposition didactique

La théorie de la transposition didactique, développée par Chevallard est une notion centrale en didactique. Elle vise à étudier les processus de transformation des savoirs savants en savoirs enseignés, en mettant en lumière les différentes étapes par lesquelles les connaissances scientifiques sont adaptées pour être transmises en contexte éducatif (Chevallard, 1985).

- La transposition didactique selon Chevallard, Anzieu et Giordano

Selon Chevallard, la transposition didactique comprend plusieurs dimensions, telles que la transposition épistémologique (passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner), la transposition didactique proprement dite (adaptation des savoirs à enseigner aux élèves et au contexte éducatif), et la transposition pédagogique (mise en œuvre concrète de l'enseignement).

La théorie de la transposition didactique développée par Didier Anzieu et André Giordan. Cette théorie s'intéresse à la manière dont les contenus disciplinaires sont transposés en contenus enseignables et apprenables, en prenant en compte les spécificités des disciplines et des élèves. Dans le cas de la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire, cette théorie pourrait être utile pour analyser comment les concepts philosophiques sont enseignés et appris dans ce contexte spécifique.

Didier Anzieu et André Giordano ont apporté une contribution importante à la théorie de la transposition didactique en mettant en lumière l'importance de prendre en compte les spécificités des disciplines et des contenus à enseigner dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Selon leur approche, la transposition didactique consiste à transformer un savoir savant en un savoir enseigné, adapté aux apprenants et à leurs besoins. Ils soulignent que cette transposition ne peut se faire de manière directe et linéaire, mais nécessite une réflexion approfondie sur la nature des savoirs à transmettre et sur les méthodes pédagogiques à mettre en œuvre.

Dans le cas particulier de la transposition didactique des contenus philosophiques en classe de première littéraire, l'approche d'Anzieu et Giordano peut être pertinente pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les contenus philosophiques sont souvent abstraits et complexes, ce qui nécessite une adaptation spécifique pour les rendre accessibles aux élèves de première littéraire. Ensuite, le développement des compétences des apprenants en philosophie nécessite une

approche pédagogique particulière, qui prend en compte à la fois les enjeux conceptuels et les compétences transversales à développer (raisonnement, esprit critique, argumentation, etc.).

En intégrant les principes de la transposition didactique tels que définis par Anzieu et Giordano, les enseignants de philosophie en première littéraire peuvent donc mieux structurer leurs cours, adapter les contenus philosophiques à leur public et mettre en place des activités pédagogiques variées pour favoriser le développement des compétences des apprenants. Cette approche permet ainsi de rendre l'enseignement de la philosophie plus concret, plus dynamique et plus efficace pour les élèves de première littéraire.

3.2- la théorie de la didactique de la philosophie

Tozzi, M. (2010). Il définit la didactique de la philosophie comme un ensemble de méthodes et de pratiques pédagogiques visant à enseigner la philosophie de manière efficace et à susciter l'intérêt des étudiants pour la discipline. Pour Tozzi, il est essentiel que l'enseignement de la philosophie soit interactif, stimulant et orienté vers la résolution de problèmes concrets rencontrés par les individus dans leur vie quotidienne.

La théorie de la didactique de la philosophie chez Tozzi est une approche pédagogique qui vise à enseigner la philosophie de manière à favoriser la réflexion, la pensée critique et la construction de connaissances chez les apprenants. Cette théorie met l'accent sur l'importance de l'interaction entre l'enseignant et les élèves, ainsi que sur la nécessité de créer un environnement d'apprentissage stimulant et participatif (Tozzi, M. 2005). Autrement dit, la pensée de Tozzi sur la théorie de la didactique de la philosophie met l'accent sur l'importance de l'enseignement de la philosophie en tant que discipline fondamentale pour le développement de la pensée critique et de la réflexion chez les individus. Selon Tozzi, la didactique de la philosophie vise à former les individus capables de penser de manière autonome, de remettre en question les idées reçues et de développer un esprit critique.

3.3- la théorie de la zone proximale de développement de Vygotsky

La théorie de la zone proximale de développement (ZPD) a été développée par le psychologue russe Lev Vygotsky dans les années 1930. Selon cette théorie, la ZPD est la distance entre ce que l'enfant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un enseignant ou d'un pair plus compétent. En d'autres termes, la ZPD représente le niveau de développement potentiel d'un enfant, qui peut être atteint avec un soutien approprié (Vygotsky Lev, 1978).

La théorie de la zone proximale de développement de Lev Vygotsky : Selon cette théorie, le développement des compétences des apprenants est favorisé lorsqu'ils sont guidés et soutenus par des pairs plus compétents ou des enseignants. La zone proximale de développement représente la distance entre ce que l'apprenant est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un guide. En identifiant cette zone et en fournissant un soutien adapté, les enseignants peuvent aider les apprenants à développer leurs compétences de manière optimale.

Vygotsky croyait que les interactions sociales et les collaborations étaient essentielles pour le développement cognitif des enfants. Il a souligné l'importance de la culture, du langage et des interactions sociales dans l'apprentissage et le développement des enfants. Selon lui, les enfants apprennent mieux lorsqu'ils sont guidés par des adultes ou des pairs plus compétents, qui les aident à franchir la zone proximale de développement.

3.4- la théorie de l'apprentissage expérientiel

La théorie de l'apprentissage expérientiel de David Kolb, (1984) : Cette théorie met en avant le processus cyclique de l'apprentissage qui implique quatre étapes. Selon Kolb, les apprenants développent leurs compétences en passant par ces étapes de manière interactive, en expérimentant, en réfléchissant sur leurs expériences, en tirant des conclusions et en mettant en pratique de nouvelles connaissances. Cette approche met l'accent sur l'importance de l'expérience pratique et de la réflexion dans le développement des compétences des apprenants. La théorie de l'apprentissage expérientiel de David Kolb est basée sur le concept selon lequel l'apprentissage est un processus cyclique qui implique quatre étapes clés : l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Selon Kolb, l'apprentissage efficace se produit lorsque ces quatre étapes sont intégrées de manière cohérente.

Voici les étapes clés de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb :

- **Expérience concrète** : C'est la première étape de l'apprentissage, où l'apprenant s'engage activement dans une expérience concrète ou une activité.
- **Observation réfléchie** : Après avoir vécu une expérience, l'apprenant réfléchit sur ce qui s'est passé, identifie les modèles et les tendances, et examine ses réactions émotionnelles et cognitives.

- **Conceptualisation abstraite** : À partir de ses observations et réflexions, l'apprenant développe des concepts et des théories abstraites pour expliquer et comprendre l'expérience.
- **Expérimentation active** : Enfin, l'apprenant met en pratique les concepts qu'il a développés en testant de nouvelles idées et en s'engageant dans de nouvelles expériences concrètes.

2.4- DEFINITION DES VARIABLES

Selon GRAWITZ (1997, p. 500), « *une variable n'est pas seulement un facteur qui varie durant l'enquête ; c'est un facteur qui se modifie en rapport avec les autres* ».

4.1- Les variables

Variable dépendante :

Selon Grawitz (1996, p.500) « *la variable dépendante est celle dont le chercheur essaie d'expliquer les variations* ». C'est aussi une variable passive parce qu'elle subit l'action de la variable indépendante en présentant un effet présumé par le chercheur. La variable dépendante est la variable que le chercheur tente d'expliquer. La variable dépendante de cette étude est la suivante : *le développement des compétences des apprenants*.

Variable indépendante :

Pour Grawitz (1997, p.500) « *la variable indépendante est celle dont le chercheur essaie de mesurer et de comprendre l'influence sur la variable dépendante* ». C'est elle qui détermine un phénomène étudié dans une relation de cause à effet. La variable indépendante de notre étude est la suivante : **transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire**.

Variable stimulus :

La variable stimulus pourrait être les contenus philosophiques eux-mêmes. Ces contenus servent de point de départ pour la transposition didactique et sont essentiels pour stimuler la réflexion, la créativité et le développement des compétences des élèves en première littéraire.

PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE

Arrivé à la deuxième grande partie de notre recherche, cette partie comme la première comporte essentiellement deux chapitres. Notre premier chapitre porte sur l'explication de dispositif méthodologique enserre notre recherche. Ensuite, notre deuxième chapitre de cette partie porte sur la description des expériences menées dans cette étude. Enfin, cette partie va nous permettre de présenter et analyser les informations recueillies lors de nos expérimentations et aussi procédé à l'interprétation de nos résultats et les suggestions subséquentes qui en ressortent

CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette partie de notre recherche nous permet de définir le type de notre recherche ainsi, associer l'intervention éducative (IE) à notre thème de recherche pour en faire le distinguo. Ensuite, présenter la population de notre étude, l'établissement et l'échantillon. En outre, cette partie va nous permettre de délimiter notre étude et aussi de ressortir les outils et procédure de traitement de données grâce à l'enquête que nous allons mener. Nous entendons par enquête ici, selon Galisson et Coste, (1976) une « *investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème et consiste à aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé.* »

3.1- TYPE DE RECHERCHE

En science humaine et sociale en éducation, la recherche scientifique s'appuie sur canevas, une démarche, un modèle, indispensable pour mieux aborder une thématique. Plusieurs types de recherche ont été énoncés par les chercheurs en sciences humaines, sociales et éducatives. GONKENG et CHAFFI (2014, p.16-18) en distinguent une dizaine de types les plus utilisés en sciences sociales. Entre autres : la recherche historique ; la recherche descriptive ou explicative, la comparaison, l'évaluation, la recherche expérimentale, la recherche-action ; la recherche conceptuelle et théorique ou recherche empirique ; la recherche fondamentale ; l'étude de cas et l'enquête.

L'étude portant sur la transposition didactique et le développement des compétences des apprenants, tente de comprendre les méthodes pédagogiques dans le processus d'enseignement/apprentissage de la philosophie en milieu éducatif. Elle se veut donc de type expérimental. La recherche de type expérimentale est une méthode de recherche scientifique qui vise à étudier les relations de causes à effet entre différentes variables. Dans notre étude expérimentale, nous allons manipuler délibérément une ou plusieurs variables indépendantes pour observer l'effet de ces manipulations sur une variable dépendante.

Notre étude est aussi corrélationnelle dans la mesure où elle vise à mesurer le degré de dépendance entre deux variables et d'établir des relations quantifiables entre elles. Il s'agit alors d'établir la relation ou le lien qui existe entre la transposition didactique des contenus philosophiques et le développement des compétences des apprenants à travers un prélèvement quantitatif et qualitatif. Pour ce qui est de la démarche de cette recherche, l'analyse faite s'inscrit dans le champ de la recherche mixte : quantitative et qualitatif. L'approche quantitative, grâce au traitement du questionnaire et à l'exploitation d'un logiciel statistique, permettra d'analyser les différentes variables qui sous-tendent le développement des compétences des apprenants. En ce qui concerne l'approche qualitative, nous l'appliquons sur le guide d'entretien avec les enseignants de philosophie dans leurs pratiques enseignantes. Cette méthode nous aidera à appréhender le point de vue du personnel enseignant sur la question des méthodes pédagogiques.

3.2- SITE ET POPULATION DE L'ÉTUDE

3.2.1. Site de l'étude

Notre site de recherche de collecte des informations est basé dans l'arrondissement de Yaoundé Ier. Il est l'un des sept arrondissements du département du Mfoundi situé dans la

région du centre Cameroun. L'établissement suivant a constitué notre laboratoire d'étude : le Collège Bilingue Benigna d'Etoudi. Le CBBE est un établissement d'enseignement secondaire bilingue du Cameroun.

3.2.2- Population de l'étude

La population de recherche désigne les enseignants de philosophie et les élèves de la première littéraire qui peuvent fournir les informations nécessaires à l'étude. Pour GRAWITZ (2004), la population est aussi : « *un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils sont de même nature.* » Pour cette étude, notre population est constituée de l'ensemble des élèves du CBBE et des enseignants en fonction dans ce Collège. Ladite population aura deux groupes : la population cible et la population accessible.

3.2.2.1- Population cible

Elle est nommée population souche ou parente par TSAFAK (2004). Il précise qu'elle « *englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude ; ce sont ceux chez qui s'appliquent la proposition de recherche* ». La population cible est donc d'après lui, l'ensemble des individus sur lesquels les résultats de la recherche peuvent être appliqués. Comprise sous cet angle, cette population possède les mêmes caractéristiques que la population parente à l'unique différence qu'elle est plus restreinte et se définit au niveau régional, départemental, et de l'arrondissement. Dans cette perspective, notre population cible est composée de « *l'ensemble des apprenants de la classe de première littéraire de notre site d'étude et aussi des enseignants de philosophie de ladite classe* ».

3.2.2.2- Population accessible

Elle est un sous-ensemble de la population cible facilement repérable et accessible au chercheur. C'est l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer ; c'est d'elle que le chercheur tirera son échantillon de recherche. Dans ce sens, notre population accessible est constituée de l'ensemble des apprenants de la classe de première littéraire et du personnel enseignant exerçant dans ledit établissement.

Notre population accessible sera constituée de quarante-neuf (49) élèves des classes de première littéraire du CBBE et de trois (03) enseignants de philosophie.

3.3- TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Selon Amin (2005), l'échantillon est une représentation de la population. D'une autre manière, l'échantillon est une représentation parfaite de la population totale avec toutes ses spécificités, ses caractéristiques. Ceci permet donc à la fin de l'étude de pouvoir faire une généralisation des résultats obtenus.

3.3.1- Technique d'échantillonnage

La technique d'échantillonnage est la sélection d'une partie dans un tout qui produit une sélection d'échantillon à étudier. C'est donc le processus par lequel on détermine l'échantillon d'étude. L'un de ses buts majeurs est l'atteinte d'une représentativité impartiale de la population d'étude ; ceci permettant de limiter le plus possible les cas de biais et de discrimination dans la recherche.

L'échantillonnage est la constitution de l'échantillon. C'est le procédé par lequel, le chercheur choisit des individus devant représenter la population d'étude. L'échantillonnage est un processus scientifique par lequel l'expérimentateur choisit un certain nombre de sujets (individus, objet) d'une population de telle manière que ces sujets la représentent (Amin, 2000). Autrement dit, l'échantillonnage aide à sélectionner les sujets auprès desquels le chercheur va collecter les données sur le terrain.

Selon FONKENG, CHAFFI et BOMDA (2014), deux techniques d'échantillonnage sont souvent utilisées dans les recherches en science sociales. Il s'agit notamment des techniques d'échantillonnages dites probabiliste et non probabiliste. La première consiste à donner une chance à chaque sujet d'être sélectionné alors que les chances ne sont pas égales dans la méthode d'échantillonnage non probabiliste. A ce titre deux règles doivent être respectées selon GUMUCHIAN et Marois (2000). Il s'agit de constituer une base d'échantillonnage devant inclure toutes les entités ; c'est-à-dire les sujets ou les objets à partir desquels le choix des entités sera fait ; et que les entités doivent être sélectionnées par une procédure d'échantillonnage indépendante et aléatoire à l'aide par exemple d'une table de nombres aléatoires.

Or quant à la technique dite non probabiliste, il est question de choisir arbitrairement des unités qui feront partie de l'échantillon pour qu'il soit en participant à une étude. Dans cette méthode, il n'existe aucune façon d'estimer la probabilité pour une unité quelconque soit incluse dans l'échantillon. Etant dans une étude expérimentale avec une démarche mixte, les

deux techniques (probabiliste et non probabiliste) ont été utilisées à cet effet. La technique probabiliste pour définir l'échantillon constitué de la population élève et le non probabiliste pour la sélection des enseignants de philosophie.

3.3.1.1- Echantillonnage à choix raisonné

Ayant utilisé deux méthodes dans cette étude, la sélection des interviewés s'est faite par l'échantillonnage à choix raisonné qui consiste à obtenir un échantillon qui possède certaines caractéristiques précises eu égard aux objectifs de l'étude (FONKENG, CHAFFI et BOMDA, 2014). Etant donné qu'il s'agit de combler un désir scientifique, le chercheur se dirige vers les individus susceptibles d'éclairer ses objectifs. Dans le cadre de la problématique de la transposition didactique des contenus philosophiques, nous avons choisi les enseignants de philosophie et aussi les élèves essentiellement de la classe de première littéraire.

3.3.2. Echantillon

Echantillonner c'est « choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'évènements dont l'étude permet de tirer des conclusions référentielles applicables à la population entière à l'intérieur de laquelle le choix a été fait » FONKENG et CHAFFI (2014, p.83) pensent que l'échantillon est « *une section d'une population sélectionnée de manière que cela représente l'ensemble de la population* ». En d'autres termes, l'échantillon est la partie de la population sur laquelle nous avons mené notre enquête afin de généraliser les résultats à la population totale. Elle constitue une partie indispensable dans le travail de recherche car elle permet de vérifier les hypothèses émises grâce aux données recueillies sur le terrain. Elle a été calculée selon la proportion de notre population d'étude qui s'élève à 49 participants constitués des élèves des classes de première littéraire et de 03 enseignants de philosophie (Fonkeng, Chaffi, 2014, p.88).

3.4. PRÉSENTATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES ET JUSTIFICATION

La qualité des données recueillies dépend aussi des instruments utilisés. Alors, il est question de présenter ici les procédures utilisées pour la collecte des données. Il y a entre autres, le choix de l'instrument de mesure, son élaboration, la pré-enquête en vue de sa validation, le pré-test et la procédure de passation du questionnaire.

3.4.1. Technique de collecte des données : enquête et entretiens.

Dans la démarche visant à recueillir les données de terrain, nous avons mené des enquêtes et des entretiens auprès de nos échantillons. « *L'enquête est une investigation en milieu naturel (sur le terrain) qui a pour but de comprendre un phénomène non provoqué choisi* » TSALA TSALA (1992, p.75). Elle peut se faire soit sous forme d'entrevue (interview, entretien), soit alors à l'aide d'un questionnaire. A propos, TSALA TSALA (1992, p.75) affirme que : « *l'interview et le questionnaire sont différents en ce que d'une part l'interview suppose la présence simultanée de l'interviewer et de l'interviewé. On observe mieux le sujet et le contexte dans lequel il réagit. Un soin particulier est mis sur les problèmes de communication. D'autre part, le questionnaire sollicite des réponses écrites aux questions posées à l'avance* ». En fait l'une et l'autre technique ont chacune ses avantages.

3.4.2. Instruments de collecte des données

D'après Jacobi (1993), le questionnaire et l'interview sont les principales techniques de recueil d'informations de l'enquête. Nous avons opté pour l'utilisation du questionnaire et d'un guide d'entretien dans notre étude, dans la mesure où ils sont considérés comme les instruments par excellence de collecte des données en sciences sociales en général, et en sciences de l'éducation en particulier. Selon Delhomme et Meyer (2003, p.197) pour qui « *le questionnaire est la technique la plus coutumière dans les recherches en psychologie sociale* ».

L'instrument de collecte des données est le moyen par lequel le chercheur recueille les informations sur le problème que pose son sujet auprès des éléments de l'échantillon afin de vérifier les hypothèses de recherche. Ces données selon FONKENG et CHAFFI (2014, p.37) « *sont des informations, des faits, généralement sous la forme des nombres à partir desquels des déductions peuvent être faites* ». Ces informations recueillies sont nécessaires pour la résolution scientifique du problème. Dans le cadre de cette investigation, nous avons utilisé le questionnaire pour les élèves et le guide d'entretien pour les enseignants de philosophie.

3.4.2.1. Le questionnaire

Pour vérifier nos hypothèses de recherche, nous avons conçu un questionnaire adressé aux apprenants. Etant donné que l'objet d'étude porte sur la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire et développement des compétences des apprenants, les apprenants sont directement concernés par la problématique. Ce questionnaire permet de prendre les avis des répondants sur la problématique de la transposition didactique des contenus philosophiques qui peut impacter significativement le développement de leurs

compétences. Le questionnaire est « une série de proposition ayant une certaine forme et un certain ordre sur lesquels, on sollicite l'avis, le jugement ou l'évaluation d'un sujet interrogé ».

Selon FONKENG Epah et CHAFFI (2012, p. 40) le questionnaire est « *Une série de questions préparées par le chercheur pour obtenir des informations sur le sujet d'étude. Les questions sont souvent structurées en ciblant les répondants qui détiennent des informations spéciales et spécialement dans les études qui utilisent les statistiques* ». En fait, le questionnaire est un outil d'investigation programmé et standardisé dont le but est de s'informer tant sur les qualités des individus que sur celle d'une collectivité donnée. Dans la formulation des questions contenues dans notre instrument de collecte de données, notre choix est orienté vers le questionnaire structuré ou fermé grâce à sa facilitation analytique dans le traitement de données, sa validité dans l'estimation de l'indice, sa fiabilité.

Notre questionnaire comporte quatre parties : Un entête comportant le logo de l'institution, les informations relatives au domaine de recherche du chercheur ; Une introduction ou un préambule qui renseigne le répondant sur l'objectif de la recherche et les consignes pour les réponses aux questions posées ; L'identification du répondant ; Une partie relative aux variables de l'étude.

3.4.2.2. Le guide d'entretien

D'après FONKENG et CHAFFI (2012), les données sont des informations ou des faits présentés sous la forme des nombres à partir desquels des déductions peuvent être faites. Alors la phase de collecte des données est une étape importante dans une recherche qui se veut scientifique. C'est un matériel qui sert de base à la discussion et à l'inférence. Les recherches en sciences sociales peuvent être classifiées en trois grandes catégories. Il s'agit notamment des recherches expérimentales qui répondent au principe de vérification des hypothèses et l'établissement des liens causaux ; des recherches exploratoires qui s'articulent sur des concepts et développent des hypothèses ; des recherches descriptives qui établissent les faits et corrélationnelles qui cherchent à établir une relation entre les variables à partir des approximations des plans d'expérience rigoureux.

L'entretien semi-directif selon (Quivy et Capenhoudt, 2006, p.174), n'est « ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes, à propos desquelles il est impératif qu'il reçoive une information ». **La méthode** : La méthode qui a conduit à la collecte des données de la présente étude auprès des enseignants est *l'entretien*. L'entretien est

défini comme une situation de communication orale entre deux ou plusieurs personnes. Dans le cadre d'une enquête, l'entretien est la situation de communication orale entre l'enquêté et l'enquêteur. On distingue donc à ce titre trois (03) types d'entretien :

- **L'entretien directif** qui s'apparente au questionnaire à la seule différence que l'entretien directif se fait de manière orale alors que le questionnaire est écrit. Ici, l'enquêteur pose des questions selon un protocole préparé minutieusement.
- **L'entretien semi-directif**, lui, porte sur un certain nombre de thème qui sont identifiés dans un guide préparé par l'enquêteur. Ici les questions sont posées de manière précise en quête d'informations ciblées.
- Enfin, **l'entretien non-directif**, qui pour sa part repose sur une expression libre de l'enquêter à partir d'un thème proposé. Pour le cas de la présente étude, la méthode d'entretien choisie est **l'entretien Semi-directif organisé en thèmes et sous-thèmes**.
L'instrument : Pour ce qui est de l'instrument de collecte des données relatifs à la présente étude, l'on a opté pour le guide d'entretien semi-directif. C'est un document écrit sur lequel nous avons consigné les thèmes et les questions de l'entretien.

Le guide d'entretien qui a permis la collecte des données de cette étude a porté sur trois thèmes. Le premier thème abordé dans ce guide d'entretien est : **la formation continue des enseignants en philosophie**. Le second thème de ce guide porte sur **la disponibilité de ressources pédagogiques adéquates en philosophie**. Et le dernier thème porte sur **la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves**. Le guide d'entretien repose sur trois (03) principales parties : un entête, le corps du guide et la conclusion du guide.

GUIDE D'ENTRETIEN

Vi.1 Thème 1 : la formation continue des enseignants en philosophie.

Sous - thème 1 :

Sous - thème 2 :

Sous - thème 3 :

Vi.2 Thème 2 : sur la disponibilité des ressources pédagogiques adéquats en philosophie.

Sous - thème 1 :

Sous - thème 2 :

Sous - thème 3 :

Vi.3 Thème 3 : la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves.

Sous - thème 1 :

Sous - thème 2 :

Sous - thème 3 :

3.4.2.3. Administration du questionnaire

Plusieurs techniques renseignent sur l'administration du questionnaire. La passation du questionnaire peut se directement ou indirectement. Selon Angers (1992), un questionnaire peut être administré par poste, à travers le téléphone ou l'internet, mais aussi de face à face. Dans cette étude, nous avons plus sollicité la méthode directe consistant à rencontrer les répondants en présentiel pour leur faire passer le questionnaire.

Au moment de la collecte des données de terrain, nous nous sommes rendus en période de cours au CBBE lorsque nous effectuons notre stage académique. A chaque fois, nous nous sommes adressés à notre encadrant au sein du collège. Nous lui avons expliqué le but de la recherche tout en demandant sa permission pour effectuer nos enquêtes auprès des élèves. Dans certaines salles de classes, quand les conditions nous permettaient, nous effectuons des présentations à l'ensemble des élèves afin de leur expliquer le but de la recherche, de leur distribuer les questionnaires et de nous mettre d'accord sur les délais de récupération des questionnaires remplis.

Le passage du questionnaire était de laisser les questionnaires aux élèves afin qu'ils les remplissent à la maison sans bousculade ou empressement pour que nous repassions le lendemain les récupérer pour ne pas perturber leurs activités d'enseignement/apprentissage. Le taux de récupération des questionnaires a été très satisfaisant pour bien mener notre étude.

3.4.2.4. Administration des entretiens

La collecte des données relatives à notre étude s'est déroulée en trois phases : la phase préparatoire, la phase pédagogique et la phase d'approfondissement des entretiens.

La phase préparatoire et pédagogique : Une première descente a été effectuée dans Collège dans le cadre du stage académique. L'objectif de cette descente était de mener l'étude sur le terrain en complémentarité avec nos unités d'enseignements, de collecter les données afin de produire un rapport de mémoire. Nous avons présenté les documents fournis par notre Faculté pour être reçu et accepté notre présence dans cet établissement. **La phase pédagogique,** ici, a consisté dans un premier temps à rencontrer les responsables administratifs dudit établissement afin de leur expliquer l'objectif de l'étude.

La phase d'approfondissement des entretiens. C'est la phase qui a concrètement consisté à faire les entretiens avec les enseignants de philosophie qui ont accepté de répondre et de prendre part aux entretiens. Après la première phase considérée comme la phase

administrative et de prise de contact, une deuxième descente a eu lieu sur le terrain et cette deuxième descente a donc consisté à véritablement à passer ces entretiens.

3.4.2.5. Validation des instruments de collecte des données

La validation des instruments de collecte des données est une démarche scientifico/méthodologique qui permet au chercheur de s'assurer non seulement de la fiabilité, mais aussi de la validité de l'outil de collecte des données. Selon Amin (2005 : 284), « *la validité et la fiabilité sont deux concepts importants dans l'acceptabilité de l'utilisation d'un instrument de recherche* ». Ainsi donc, la validité se rapporte à la convenance de l'instrument de collecte tandis que la fiabilité se rapporte à son uniformité dans le but de mesurer ce qu'on est censé mesurer.

3.4.2.6. Validité interne

Les questions qui constituent ce questionnaire sont issues d'une étude portant sur les variables indépendantes et les variables dépendantes de l'hypothèse générale. En ce qui concerne la variable indépendante, ses indicateurs ont généré des modalités autour desquels se sont formulées des questions. Nous avons recueilli les avis des répondants pour juger les items de notre instrument. Aussi, dans le cadre de ce travail, la cohérence qu'il existe entre les questions de recherches, les objectifs, et les hypothèses de notre étude nous explique davantage la validité interne.

GRILLE D'OBSERVATION D'UNE LECON

A. Information sur l'enseignant

Noms et prénoms : Nkasna Serge Dady

Sexe de l'enseignant : Masculin

Ancienneté de l'enseignant : 10 ans

Diplôme académique : /

Classes tenues : Tle A4 Esp, Tle Esf, P A4 All, 2^{nde} A, 2^{nde} Esf

Nom de l'établissement : Collège Bilingue Benigna d'Etoudi

B. Identification de la leçon

Module : I

Chapitre 11 : Consciencisme, Panafricanisme et Développement de l'Afrique

Leçon 2 : Historique de Panafricanisme

Classe observée : Première A4 All

Compétence à développer : Amener l'apprenant à s'approprier l'esprit critique et à adopter des attitudes citoyennes.

Durée de la leçon : 2 heures

Nombres d'élèves de la classe : /

Tableau 1 : Exemple de fiche pédagogique-didactique

Etablissement :	Famille de situation : La citoyenneté
Classe : PA4	Catégorie d'action : Attitude asociales, antirépublicaine et anti panafricaniste
Effectif : 27	Module 1 : La philosophie
Filles : 18	Chapitre 11 : CONSCIENCISME, PANAFRICANISME ET DEVELOPPEMENT EN AFRIQUE
Garçons : 09	Leçon 2 : LEÇON N°2 : HISTORIQUE DU PANAFRICANISME Durée : 2H
	Notions : Panafricanisme, libération, diaspora,
	Prérequis : Donner deux avantages du consciencisme de NRUMAH
	Transition : Peut-on mettre le consciencisme au service du panafricanisme ?

Construction de la justification : 10 mn

1- Identification des exemples de situations et d'actions avec les apprenants :

- Le commun des mortels ignore la genèse et l'évolution du projet de l'unité africaine.
- Il vous revient de restituer la véritable histoire du panafricanisme, ses étapes, sa marche dans l'Afrique moderne.

2- Formulation de la justification : Cette leçon permet à l'apprenant de clarifier les circonstances de la naissance du panafricanisme, afin de contribuer à la renaissance africaine.

Séquences didactiques	Ressources internes			Autres ressources	Activités d'enseignement /apprentissage	Evaluation	Durée
	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être				
Introduction	Panafricanisme	-Définir -Lire -Analyser - Expliquer	-Sens de l'analyse -le sens de l'unité	-Dictionnaire étymologique de la langue française -LALANDE, Vocabulaire technique et critique de la philosophie.	-Brainstorming Qu'est-ce que le panafricanisme ? -Lecture des extraits du <u>l'Afrique doit s'unir</u> de Kwame NKUMAH	- Donne l'étymologie du mot panafricanisme.	30 mn
<p>Le mot panafricanisme est composé du préfixe "pan" qui veut dire tout, il renvoie à l'un, à l'unité. Et "Africa", le continent africain. Ainsi, le panafricanisme est la doctrine philosophique et politique qui vise l'unité politique, condition du développement de l'Afrique. Quelles sont les fondements historiques du panafricanisme ?</p>							
I- Le panafricanisme, une idée de la	-Diaspora -Négritude -Egyptologie	-Définir -Lire -Analyser	-Sens de l'analyse -la mémoire historique	- MONGO BETI et O. TOBNER, Le Dictionnaire	-Brainstorming *A quoi renvoie l'expression diaspora africaine ?	- Cite deux pères fondateurs du panafricanisme	30 mn

diaspora afro-américaine		- Expliquer		de la <i>Négritude</i> --The philosophy and Opinion of Marcus GARVEY	- Lecture d'un extrait de <i>The philosophy and Opinion of Marcus GARVEY.</i>	issue de la diaspora et la cause qu'ils défendent ?	
<p>Le mouvement panafricain est né en Europe et aux États-Unis entre 1900 et 1920 sous l'impulsion des afro-descendants tels que Sir Sylvester WILLIAMS, WILLIAM EDWARD DUBOIS, MARCUS GARVEY. Tous défenseurs de la cause noire, ils caressent le rêve d'une grande révolution en vue de la réhabilitation de leur race et la restauration de leur dignité. Rappelons qu'un siècle avant, la première grande révolution noire de l'histoire moderne avait eu lieu grâce à un noir d'origine béninoise TOUSSAINT LOUVERTURE : l'indépendance de Haïti, la première République noire, en 1804.</p>							
II- Le panafricanisme en terre africaine	-idéologie -philosophie de la Libération	-Lire -Critiquer -Analyser - Expliquer	-Sens de la mobilisation -sens de l'unité - Sens du dialogue Ouverture d'esprit.	-Kwame NKRUMAH, Le <i>Consciencisme</i> <i>L'Afrique doit s'unir</i>	-Brainstorming *A quoi renvoie l'expression philosophie de la libération ? -Lecture et commentaire d'un extrait du <i>Consciencisme de Kwame NKRUMAH.</i>	-Donne un enjeu du panafricanisme. -Donne deux étapes de la marche vers	30 mn

				<i>...Eveil des classes en Afrique ; Mongo Beti et O.T., Le Dictionnaire de la Négritude</i>		l'unité politique de l'Afrique.	
<p>Après 10 ans d'étude de philosophie Etats-Unis, Kwame NKRUMAH a été influencé par les panafricanistes noirs américains ci-haut cités. C'est grâce à ce philosophe et homme politique ghanéen que le panafricanisme arrive en Afrique dans les années 60. Dans le contexte colonial, il est question de structurer de manière rationnelle et cohérente l'idée de l'unité de l'Afrique. La première action de NKRUMAH est de dénoncer la division de l'Afrique en micro-Etats. Ensuite il se bat pour la construction d'une « <i>Grande puissance moderne</i> » africaine dont les grandes lignes du projet sont énoncées dans <i>Le consciencisme</i>. La mise en œuvre du projet panafricain se matérialise avec la naissance de l'Organisation de l'Unité Africaine (OUA) le 25 mai 1963 à Addis-Abeba en Ethiopie. La deuxième marche vers les Etats-Unis d'Afrique a lieu en 2002 avec la mise sur pied de l'Union Africaine à Durban en République Afrique Sud-Africaine.</p>							
Conclusion	La marche vers l'unité politique	Expliquer « Grande puissance moderne »	-La conscience historique et sens de la mémoire.	Synthèse des débats. Quelles sont les chances du panafricanisme ?		Donne deux avantages du panafricanisme ?	20mn

Malgré les difficultés telles que la fragilité des Etats africains, la mainmise des métropoles, l'intangibilité des frontières, les barrières douanières, la pluralité des langues, le tribalisme, le panafricanisme reste l'ultime chance du développement de l'Afrique. La naissance des Etats-Unis d'Afrique mettra fin à la domination et à l'exploitation occidentale et asiatique.

Remarque :

Nous avons observé la température de la salle de classe avec un effectif réduit qui promeut une bonne acquisition des connaissances et un suivi particulier des élèves par l'enseignant. En effet, l'enseignant dans ses pratiques de classe débutait toujours le cours par une révision de la leçon précédente, tout en avançant avec les prérequis des élèves. Allant dans une même logique, l'enseignant pose une situation problème la ramenant à la vie quotidienne afin d'introduire la leçon du jour. En outre, l'enseignant développe une profonde interaction avec les élèves, ce qui justifie le respect des normes que prône les programmes de philosophie et en particulier la mise en pratique de l'Approche Par les Compétences.

CHAPITRE IV- PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES DE L'ETUDE

4.1. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE

Ce chapitre intitulé analyse descriptive porte sur la présentation des données collectées auprès des enseignants qui constituent notre échantillon de l'étude. Pour ce faire, des tableaux des effectifs et des pourcentages ainsi que des diagrammes circulaires sont utilisés. À la suite de chaque présentation, un commentaire est fait afin de mettre en exergue les éléments saillants des différentes présentations. L'analyse descriptive des résultats a consisté à présenter les résultats sous forme de tableau faisant ressortir, pour chaque question, les effectifs et les fréquences (en pourcentage). Les pourcentages ont été calculés à partir de la formule suivante :

$$f_i = \frac{n_i}{N} \times 100 \text{ avec :}$$

- f_i = fréquence relative
- n_i = effectif de la modalité
- N = effectif total ou nombre total de répondants

Une fois de retour du terrain, les questionnaires ont été codifiés et anonymés. Un masque de saisie a été réalisé en utilisant le logiciel SPSS 25, pour harmoniser la saisie des données. Une équipe de saisie a été constituée. À l'issue de la saisie, les bases de données ont été fusionnées et des traitements appropriés y ont été apportés afin de supprimer les erreurs de saisie et de certaines imperfections faites par les opérateurs de saisie. À l'issue de ces traitements, certaines données ont été exportées sur Microsoft Excel 2016 et SPSS 25 et Word, pour la production des tableaux et des graphiques.

4.1.1- Thème 2 : L'acquisition des connaissances en philosophie

Tableau 1

	Effectifs	Pourcentage (%)
Toujours	47	95,9
Parfois	1	2
Indécis	1	2
Jamais	0	0
Total	49	100

Tableau 2

	Effectifs	Pourcentage (%)
Toujours	15	30,6
Parfois	0	0
Indécis	0	0
Jamais	34	69,4
Total	49	100

Tableau 3

	Effectifs	Pourcentage (%)
Toujours	45	91,8
Parfois	4	8,2
Indécis	0	0
Jamais	0	0
Total	49	100

Tableau 4

	Effectifs	Pourcentage (%)
Toujours	46	93,9
Parfois	2	4,1
Indécis	1	2
Jamais	0	0
Total	49	100

4.1.2- Thème 2 : taux de participation des élèves au cours de philosophie

Tableau 5

	Effectifs	Pourcentage (%)
Toujours	39	79,6
Parfois	2	4,1
Indécis	0	0
Jamais	8	16,3
Total	49	100

Tableau 6

	Effectifs	Pourcentage (%)
Toujours	41	83,7
Parfois	0	0
Indécis	7	14,3
Jamais	1	2
Total	49	100

Tableau 7

	Effectifs	Pourcentage (%)
Toujours	1	2
Parfois	2	4,1
Indécis	2	4,1
Jamais	44	89,8
Total	49	100

Tableau 8

	Effectifs	Pourcentage (%)
Toujours	41	83,7
Parfois	2	4,1
Indécis	3	6,1
Jamais	3	6,1
Total	49	100

4.1.3- Thème 3 : niveau de compréhension des contenus philosophiques par les apprenants

Tableau 9

	Effectifs	Pourcentage (%)
Toujours	42	85,7
Parfois	3	6,1
Indécis	1	2
Jamais	3	6,1
Total	49	100

Tableau 10

	Effectifs	Pourcentage (%)
Toujours	45	91,8
Parfois	1	2
Indécis	1	2
Jamais	2	4,1
Total	49	100

Tableau 11

	Effectifs	Pourcentage (%)
Toujours	10	20,4
Parfois	1	2,0
Indécis	2	4,1
Jamais	36	73,5
Total	49	100

Tableau 12

	Effectifs	Pourcentage (%)
Totalement en accord	26	53,1
En accord	5	10,2
Indécis	2	4,1
En désaccord	16	32,7
Total	49	100

4.1.4- Thème 4 : Identité du répondant**Tableau 13 : le genre**

	Effectifs	Pourcentage (%)
Masculin	20	40,8
Féminin	29	59,2
Total	49	100

Tableau 14 : la tranche d'âge

	Effectifs	Pourcentage (%)
15-18ans	29	59,2
19-21ans	16	32,6
21 ans et plus	4	8,2
Total	49	100

Tableau 15 : le statut des apprenants en salle de classe

	Effectifs	Pourcentage (%)
Non redoublant	45	91,8
Redoublant	4	8,2
Total	49	100

4.2. PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE INFERENTIELLE

La présente articulation de notre travail aborde dans un premier temps sur la vérification de chaque hypothèse de recherche à travers le coefficient de corrélation de Pearson. Dans un second temps, elle aborde l'analyse de la régression linéaire multiple.

4.2.1- Vérification de l'hypothèse de recherche HR1

L'hypothèse de recherche HR1 s'énonce comme suit : « Les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie sont plus motivés et engagés dans leur pratique pédagogique, ce qui favorisera un climat d'apprentissage plus dynamique et interactif en classe. ».

- **Hypothèses statistiques de HR1**

Il est question de formuler à ce niveau l'hypothèse nulle (H_{01}) et l'hypothèse alternative (H_{a1}).

H_{01} : Il n'existe pas de relation linéaire significative entre les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie et le climat d'apprentissage en classe.

H_{a1} : Il existe une relation linéaire significative entre les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie et le climat d'apprentissage en classe.

- **Seuil de signification**

Cette hypothèse est testée au seuil de $\alpha = 0,05$ sur un échantillon de 49 participants.

- **Comparaison et prise de décision : zone de rejet de H_0 ou d'acceptation de l'hypothèse de recherche**

Tableau 2: Corrélation relative à l'hypothèse de recherche 1 (HR1)

		Les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie	Le climat d'apprentissage en classe
Les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie	Pearson Correlation	1	,651**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	49	49
Le climat d'apprentissage en classe	Pearson Correlation	,651**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	49	49
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Du précédent tableau, il ressort que la valeur du coefficient la corrélation de Pearson (r) est 0,651 et le seuil de signification (Sig.) est 0,000. Ce seuil est inférieur au seuil $\alpha = 0,05$ donc l'hypothèse nulle (H_{01}) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_{a1}) acceptée : Il existe une relation linéaire significative entre les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie et le climat d'apprentissage en classe. Par conséquent, l'hypothèse de recherche 1 (HR1) est aussi confirmée et nous pouvons conclure que « les enseignants ayant suivi une formation continue contribue à l'acquisition des connaissances en philosophie par les apprenants ». Cette relation est forte car le coefficient de corrélation de Pearson ($r= 0,651$) est supérieur à 0,5. Ce résultat signifie que, plus les enseignants sont formés, plus l'acquisition des connaissances est aisée.

4.2.2- Vérification de l'hypothèse de recherche HR2

L'hypothèse de recherche HR2 s'énonce comme suit : « La disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie influence la créativité des enseignants dans la conception de

séquences pédagogiques innovantes, favorisant ainsi l'engagement et la motivation des élèves dans l'apprentissage de la philosophie ».

- **Hypothèses statistiques de HR2**

Il est question de formuler à ce niveau l'hypothèse nulle (H_{02}) et l'hypothèse alternative (H_{a2}).

H_{02} : Il n'existe pas de relation linéaire significative entre la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie et l'engagement et la motivation des élèves dans l'apprentissage de la philosophie.

H_{a2} : Il existe une relation linéaire significative entre la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie et l'engagement et la motivation des élèves dans l'apprentissage de la philosophie.

- **Seuil de signification**

Cette hypothèse est testée au seuil de $\alpha = 0,05$ sur un échantillon de 49 participants.

- **Comparaison et prise de décision : zone de rejet de H_0 ou d'acceptation de l'hypothèse de recherche**

Tableau 3: Corrélation relative à l'hypothèse de recherche 2 (HR2)

		La disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie	L'engagement et la motivation des élèves dans l'apprentissage de la philosophie
La disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie	Pearson Correlation	1	,512**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	49	49
L'engagement et la motivation des élèves dans l'apprentissage de la philosophie	Pearson Correlation	,512**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	49	49
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Du précédent tableau, il ressort que la valeur du coefficient la corrélation de Pearson (r) est 0,512 et le seuil de signification (Sig.) est 0,000. Ce seuil est inférieur au seuil $\alpha = 0,05$ donc l'hypothèse nulle (H_{02}) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_{a2}) acceptée : Il existe une relation linéaire significative entre la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie et l'engagement et la motivation des élèves dans l'apprentissage de la philosophie. Par voie de conséquence, l'hypothèse de recherche 2 (HR2) est aussi confirmée et nous pouvons conclure que « la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie influence la créativité des enseignants dans la conception de séquences pédagogiques innovantes, favorisant ainsi l'engagement et la motivation des élèves dans l'apprentissage de la philosophie ». Cette relation est forte car le coefficient de corrélation de Pearson ($r = 0,512$) est supérieur à 0,5. Ce résultat signifie que la disponibilité des ressources pédagogiques utilisées motive les apprenants à participer au cours de philosophie.

4.2.3- Vérification de l'hypothèse de recherche HR3

L'hypothèse de recherche HR3 s'énonce comme suit : « La qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves influence directement le niveau de compréhension et d'assimilation des concepts philosophiques par les élèves ».

- **Hypothèses statistiques de HR3**

Il est question de formuler à ce niveau l'hypothèse nulle (H_{03}) et l'hypothèse alternative (H_{a3}).

H_{03} : Il n'existe pas de relation linéaire significative entre la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves et le niveau de compréhension et d'assimilation des concepts philosophiques par les élèves.

H_{a3} : Il existe une relation linéaire significative entre la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves et le niveau de compréhension et d'assimilation des concepts philosophiques par les élèves.

- **Seuil de signification**

Cette hypothèse est testée au seuil de $\alpha = 0,05$ sur un échantillon de 49 participants.

- **Comparaison et prise de décision : zone de rejet de H_0 ou d'acceptation de l'hypothèse de recherche**

Tableau 4: Corrélation relative à l'hypothèse de recherche 3 (HR3)

		La qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves	Le niveau de compréhension et d'assimilation des concepts philosophiques par les élèves
La qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves	Pearson Correlation	1	,469**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	49	49
Le niveau de compréhension et d'assimilation des concepts philosophiques par les élèves	Pearson Correlation	,469**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	49	49
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

Du précédent tableau, il ressort que la valeur du coefficient la corrélation de Pearson (r) est 0,47 et le seuil de signification (Sig.) est 0,001. Ce seuil est inférieur au seuil $\alpha = 0,05$ donc l'hypothèse nulle (H_{03}) est rejetée et l'hypothèse alternative (H_{a3}) acceptée : Il existe une relation linéaire significative entre la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves et le niveau de compréhension et d'assimilation des concepts philosophiques par les élèves. Par conséquent, l'hypothèse de recherche 3 (HR3) est aussi confirmée et nous pouvons conclure que la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves influence directement le niveau de compréhension et d'assimilation des concepts philosophiques par les élèves. Cette relation est moyenne car le coefficient de corrélation de Pearson ($r=0,47$) est entre à 0,3 et 0,5. Ce résultat signifie que pour un bon niveau de compréhension des contenus philosophiques par les élèves, il faut une collaboration effective et de qualité entre enseignants et apprenants.

4.2.4- Analyse de la régression linéaire multiple

L'analyse de la régression linéaire multiple dans le cadre de ce travail s'est faite en trois phases, comme indiqué dans la partie méthodologique : l'évaluation de la pertinence du modèle de régression, l'évaluation de l'ajustement des données au modèle de régression et l'évaluation des paramètres du modèle.

- **Evaluation de la pertinence du modèle de régression**

Il est question à ce niveau de déterminer si nous rejetons l'hypothèse nulle (H_0) ou pas. Le tableau l'analyse de la variance (ANOVA) nous renseigne dans ce sens et permet de ce fait de vérifier s'il existe un lien significatif entre d'une part les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie, la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie, la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves et d'autre part le développement des compétences des apprenants en philosophie.

Tableau 5: ANOVA

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	Ddl	Moyenne des carrés	F	Sig.
1 Regression	190,360	3	63,453	11,797	,000 ^b
Residu	242,048	45	5,379		
Total	432,408	48			

a. Dependent Variable : le développement des compétences des apprenants en philosophie.

b. Predictors: (Constant), les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie, la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie, la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie.

La valeur de F est de 11,8 est significative à Sig. (0,000) < α (0,05). Ceci signifie que les probabilités d'obtenir une valeur F de cette taille par hasard sont de moins de 5%. Autrement dit, on a moins de 5% de chance de se tromper en affirmant que l'hypothèse est confirmée. Dans ce cas, l'hypothèse nulle (H_0) est rejetée, H_a acceptée. Ce qui signifie de manière précise

qu'il existe un lien significatif entre d'une part les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie, la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie, la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves et d'autre part le développement des compétences des apprenants en philosophie.

L'évaluation de la pertinence du modèle de régression à travers l'interprétation du tableau de l'ANOVA ayant montré que le modèle est significatif, on passe à l'évaluation de l'ajustement des données au modèle de régression.

- **Évaluation de l'ajustement des données au modèle de régression**

Il est question à ce niveau d'évaluer la force du lien existant entre d'une part les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie, la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie, la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves et d'autre part le développement des compétences des apprenants en philosophie. Pour le faire, on procède à l'interprétation du tableau récapitulatif du modèle de régression de HR1.

Tableau 6: Récapitulatif du modèle de la régression

Récapitulatif du modèle

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement des statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,663 ^a	,440	,403	2,31924	,440	11,797	3	45	,000

a. Predictors : (Constant), les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie, la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie, la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves.

D'après les données contenues dans le tableau récapitulatif du modèle de régression, la valeur de la corrélation multiple (R) est significative. Cette valeur est de 0,663 et représente la force de la relation entre la VD « le développement des compétences des apprenants en philosophie. » Et les VI du modèle, notamment les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie (VI1), la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie

(VI2), la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves (VI3). Avec une valeur de ($R=0,663$), on affirme que les données sont ajustées de manière satisfaisante au modèle de régression. En se référant aux balises de Cohen (1988), on conclut que le lien de corrélation entre les deux groupes de variables (les VI et la VD) est positif, de forte intensité et significatif car la valeur de r est supérieure au seuil de signification Sig. (0,000) est inférieure 0,05.

Ce tableau récapitulatif du modèle de régression montre aussi que la valeur de signification du R^2 est de 0,440 et exprime l'apport des VI au modèle. Cette statistique montre que le modèle explique une proportion significative de la variance de la variable « la performance de quelque IPES sous-tutelle de l'université de Ngaoundéré ». On constate que la valeur de R^2 est passée de $R^2 = 0$ à $R^2 = 0,440$. Ce coefficient de détermination (R^2) montre que les VI combinées les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie (VI1), la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie (VI2), la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves (VI3) expliquent la VD « le développement des compétences des apprenants en philosophie » à hauteur de 44% et le reste est expliqué par d'autres facteurs hors de ce modèle.

- **Évaluation des paramètres du modèle**

Compte tenu du fait que le modèle de régression linéaire multiple est significatif, on passe à la construction de l'équation de régression pour prédire une valeur de Y.

En effet, l'équation de régression de base étant la suivante : $Y_{prédit} = b_0 + b_1x_1 + b_2x_2 + \dots + b_nx_n$, on observe ce résultat dans le tableau suivant.

Tableau 7: Paramètres du modèle (**Coefficients**)

Coefficients

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	
		B	Erreur standard	Beta		
1	(Constante)	2,611	1,769		1,476	,147
	Les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie	,886	,249	,925	3,559	,001
	La disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie	,168	,195	,193	,864	,0392
	La qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves	,159	,223	,134	,713	,0420

a. Dépendent Variable : le développement des compétences des apprenants en philosophie

L'évaluation des paramètres du modèle de HR1 permet d'expliquer la variation sur la VD à partir de l'équation estimée du modèle $Y_{\text{prédit}} = b_0 + b_1x_1 + b_2x_2 + b_3x_3$

$$[Y = 2,611 + 0,886 (VI1) + 0,168 (VI2) + 0,159(VI3)]$$

(Le développement des compétences des apprenants en philosophie = 2,611+ 0,886 (Les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie) +0,168 (La disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie) +0,159 (La qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves).

Avec :

Y = variable dépendante ;

b₀ = variation estimée sur la VD quand les VI sont zéro (2,611) (Valeur prédite de Y quand **x₁**, **x₂** et **x₃**= 0) ;

b₁= variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI1) (0,886) (pente qui est le changement sur Y lorsque **x₁** change d'une unité) ;

b₂= variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI2) (0,168) (pente qui est le changement sur Y lorsque **x₂** change d'une unité) ;

b₃= variation sur la VD qui est associée à une variation sur la variable prédicatrice (VI3) (0,159) (pente qui est le changement sur Y lorsque **x₃** change d'une unité) ;

x₁ = variable indépendante 1 (vi1) ;

x₂ = variable indépendante 1 (vi2) ;

x₃= variable Indépendante 1 (VI3).

L'équation ci-dessus nous indique que les pentes (**b₁**, **b₂** et **b₃**) sont respectivement égales à 0,483, 0,168 et 0,159. Ceci veut dire qu'il y'a une unité de variabilité positive des VI qui entraîne aussi une unité de changement positif sur la VD. Le signe du coefficient nous indique le sens de la relation. Dans le cas de cette hypothèse générale, plus certains indicateurs de la transposition didactique des contenus philosophiques sont pris en compte, plus le niveau le développement des compétences des apprenants en philosophie est perceptible.

4.3- PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS DES ENSEIGNANTS

Il sera question dans cette partie de présenter les résultats obtenus des différents entretiens menés avec les enseignants. Trois enseignants ont fait l'objet d'entretiens et par souci d'anonymat, nous avons jugé nécessaire de leur attribuer les codes E1, E2 et E3.

4.3.1- Présentation des personnes interviewées

Tableau 8 : Présentation des personnes interviewées

SUJET	GENRE	AGES	NOMBRE D'ANNÉES EN TANT QU'ENSEIGNANT
E1	MASCULIN	40 ans	20 ans
E2	FEMININ	28 ans	04 ans
E3	FEMININ	25 ans	03 ans

4.3.2- Présentation de la grille d'analyse

Tableau 9: Grille d'analyse

Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Cotations			Résumé des cotations
				+	-	+/-	
La formation continue des enseignants en philosophie	A	Le taux de participation des enseignants aux formations proposées ;	a1				
		La satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations reçues ;	a2				
		L'impact des séminaires de recyclage sur les pratiques pédagogiques des enseignants.	a3				
La disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie	B	Le nombre de livres et manuels disponibles en philosophie dans la bibliothèque de l'établissement ;	b1				
		L'accès aux ressources numériques et en ligne en philosophie ;	b2				
		L'utilisation effective des ressources pédagogiques par les enseignants et les élèves.	b3				
La qualité de la collaboration entre les enseignants de	C	La fréquence des échanges et interactions entre les enseignants et les élèves en dehors des cours ;	c1				

philosophie et les élèves	L'implication des élèves dans l'organisation des activités pédagogiques en philosophie ;	c2				
	La perception des enseignants et des élèves sur la qualité de la collaboration.	c3				

Notre grille d'analyse est faite à partir des éléments suivants : les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie, la disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie, la qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves. Ces Thèmes ont été codés en utilisant les règles de l'alphabet A, B et C et les sous-thèmes en associant les indices de telle sorte que pour le premier thème on ait des sous-thèmes a1, a2 et a3 ; Pour le deuxième thème, les sous-thèmes b1, b2 et b3 ; Pour le troisième thème, les sous-thèmes c1, c2 et c3. Les observations quant à elles sont codées à partir des signes mathématiques ; le signe (+) pour favorable, le signe (-) pour défavorable et (+/-) mitigé.

4.3.3- Présentation des verbatims et analyse

Nous commencerons dans un premier temps par la retranscription des propos de nos interviewés avant de poursuivre par leur codification pour en dégager le sens du contenu de chacun de ces discours.

Entretien E1

Thème 1 : la formation continue des enseignants en philosophie

Sous thème 1 : le taux de participation des enseignants aux formations proposées

« Le taux de participation des enseignants aux formations proposées peut variés en fonction de plusieurs facteurs tels que la pertinence des thèmes abordés, la qualité des formateurs, la disponibilité des enseignants... Il est alors important que les formations proposées soient adaptées aux besoins des enseignants et qu'elles soient organisées de manière à faciliter la participation de tous ».

Sous thème 2 : la satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations reçues

« La satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations reçues pour moi est un indicateur important de l'efficacité de ces formations. Il est essentiel que les enseignants se sentent valorisés et enrichis par les formations qu'ils reçoivent afin qu'ils puissent mettre en pratique les connaissances acquises dans leur enseignement ».

Sous thème 3 : l'impact des séminaires de recyclage sur les pratiques pédagogiques des enseignants

« Les séminaires de recyclage peuvent avoir un impact significatif sur les pratiques pédagogiques des enseignants s'ils sont bien conçus et mis en œuvre. Ces séminaires permettent aux enseignants d'actualiser leurs connaissances, d'échanger avec leurs pairs et de découvrir de nouvelles méthodes pédagogiques. Ils peuvent ainsi améliorer la qualité de l'enseignement dispensé et favoriser la réussite des élèves ».

Thème 2 : la disponibilité de ressources pédagogiques adéquates en philosophie

Sous thème 1 : le nombre de livres et manuels disponibles en philosophie dans la bibliothèque de l'établissement

« Il est essentiel d'avoir une bibliothèque bien fournie pour permettre aux élèves d'approfondir leurs connaissances et de mener des recherches approfondies. Notre bibliothèque contient une majorité d'ouvrages au programme. Un large éventail des ressources philosophiques peut encourager la curiosité intellectuelle des élèves et les aider à développer une pensée critique. Il est alors important que l'établissement veille à ce que la bibliothèque dispose d'une collection diversifiée et actualisée des livres en philosophie ».

Sous thème 2 : l'accès aux ressources numériques et en ligne en philosophie

« Les ressources numériques et en ligne en philosophie offrent un accès rapide et pratique à une multitude de textes et d'autres supports pédagogiques. Elles permettent aux élèves et aux enseignants de consulter une variété de sources. Ce qui peut enrichir l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie. Il est donc important que l'établissement mette à la disposition des accès à des plateformes en ligne spécialisés en philosophie pour compléter les ressources physiques disponibles en bibliothèque ».

Sous thème 3 : l'utilisation effective des ressources pédagogiques par les enseignants et les élèves

« Il est important que les enseignants et les élèves utilisent activement des ressources pédagogiques mises à leur disposition pour enrichir leur expérience d'apprentissage en philosophie. Les enseignants doivent intégrer ces ressources dans leurs cours pour diversifier les approches pédagogiques. De même, les élèves doivent être encouragés à explorer ces ressources. Une utilisation efficace des ressources pédagogiques peut contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en philosophie ».

Thème 3 : la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves

Sous thème 1 : la fréquence des échanges et interactions entre les enseignants et les élèves en dehors des cours

« Il est important que les enseignants de philosophie maintiennent des échanges réguliers avec leurs élèves en dehors des cours. Ces interactions peuvent permettre de renforcer la relation pédagogique, de répondre aux questions des élèves, de les guider dans leur réflexion et de les encourager dans leur apprentissage ».

Sous thème 2 : l'implication des élèves dans l'organisation des activités pédagogiques en philosophie

« Impliquer les élèves dans l'organisation des activités pédagogiques peut être bénéfique sur plusieurs points. Cela peut favoriser l'engagement des élèves dans leur apprentissage, les motiver à développer leur autonomie ».

Sous thème 3 : la perception des enseignants et des élèves sur la qualité de la collaboration

« La collaboration entre enseignants et élèves doit être perçue positivement par toutes les parties impliquées. Les enseignants doivent être à l'écoute des besoins et des attentes des élèves tout en maintenant une posture d'autorité pédagogique. Les élèves à leur côté doivent faire preuve d'engagement, de respect et de motivation dans leur collaboration avec les enseignants. Une collaboration de qualité peut contribuer à un climat d'apprentissage favorable ».

Tableau 10 : Grille d'analyse E1

Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Cotations			Résumé des cotations
				+	-	+/-	
La formation continue des enseignants en philosophie	A	Le taux de participation des enseignants aux formations proposées ;	a1	+			Aa1+
		La satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations reçues ;	a2	+			Aa2+
		L'impact des séminaires de recyclage sur les pratiques pédagogiques des enseignants.	a3	+			Aa3+
La disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie	B	Le nombre de livres et manuels disponibles en philosophie dans la bibliothèque de l'établissement ;	b1	+			Bb1+
		L'accès aux ressources numériques et en ligne en philosophie ;	b2	+			Bb2+
		L'utilisation effective des ressources pédagogiques par les enseignants et les élèves.	b3	+			Bb3+
La qualité de la collaboration entre les enseignants de	C	La fréquence des échanges et interactions entre les enseignants et les élèves en dehors des cours ;	c1	+			Cc1+

philosophie et les élèves	L'implication des élèves dans l'organisation des activités pédagogiques en philosophie ;	c2	+			Cc2+
	La perception des enseignants et des élèves sur la qualité de la collaboration.	c3	+			Cc3+

(+) : favorable ; (-) : défavorable ; (+/-) : mitigé

Source : Données de terrain, mai 2024

Entretien E2

Thème 1 : la formation continue des enseignants en philosophie

Sous thème 1 : le taux de participation des enseignants aux formations proposées

« D'entrée de jeu, je prends toujours part à toutes les formations qu'on propose dans le cadre du recyclage ».

Sous thème 2 : la satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations reçues

« Les formations offertes ont toujours pour but de mieux accompagner les enseignants et dont, j'ai toujours été très satisfait de toutes ces formations auxquelles nous en sollicitons davantage ».

Sous thème 3 : l'impact des séminaires de recyclage sur les pratiques pédagogiques des enseignants

« La devise de l'enseignant étant : qui cesse d'apprendre, cesse d'enseigner, je pense que les séminaires de recyclage ont une très grande importance pour les pratiques de classes, car cela permet de mettre à jour les enseignants sur les nouvelles attentes, les éventuelles modifications sur les approches pédagogiques etc. ».

Thème 2 : la disponibilité de ressources pédagogiques adéquates en philosophie

Sous thème 1 : le nombre de livres et manuels disponibles en philosophie dans la bibliothèque de l'établissement

« La bibliothèque de l'établissement dans lequel nous exerçons dispose de tous les manuels de philosophie au programme et certains livres de tous les niveaux ».

Sous thème 2 : l'accès aux ressources numériques et en ligne en philosophie

« Étant à l'ère du numérique, je consulte le site du distance learning et aussi d'autres sites internet hormis les manuels et livres au programme pour la préparation parfaite de mes leçons question d'enrichir les enseignements ».

Sous thème 3 : l'utilisation effective des ressources pédagogiques par les enseignants et les élèves

« En ce qui me concerne, je fais pleinement usage de toutes les ressources. Toutefois, cela n'est pas fait par tous les élèves ».

Thème 3 : la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves

Sous thème 1 : la fréquence des échanges et interactions entre les enseignants et les élèves en dehors des cours

« L'enseignant est le deuxième parent de l'enfant ; dans ce sens, j'ai toujours été très ouvert pour écouter les enfants qui viennent vers moi après les cours. Et cela permet de résoudre pas mal de leurs problèmes qui débordent largement le cadre pédagogique. Donc, très constamment, j'échange toujours avec les apprenants en dehors des cours ».

Sous thème 2 : l'implication des élèves dans l'organisation des activités pédagogiques en philosophie

« En vérité, sans être le meilleur, les élèves de toutes les classes que j'ai enseignés sont très impliqués dans toutes les activités d'enseignement/apprentissage ; car chacun a son tempérament et sa façon de transmettre les savoirs qui peut soit motiver ou démotiver les apprenants et donner un climat de la salle de classe ».

Sous thème 3 : la perception des enseignants et des élèves sur la qualité de la collaboration

« Pour rester professionnelle, il est toujours recommandé d'éviter une très grande proximité qui peut emmener à perdre le sens des valeurs. C'est pourquoi, la collaboration entre

élèves et enseignants est une collaboration purement pédagogique respectant les codes éthiques et déontologiques. Telle est ce que je pense des relations élèves-enseignants ».

Tableau 11 : Grille d'analyse E2

Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Cotations			Résumé des cotations
				+	-	+/-	
La formation continue des enseignants en philosophie	A	Le taux de participation des enseignants aux formations proposées ;	a1	+			Aa1+
		La satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations reçues ;	a2	+			Aa2+
		L'impact des séminaires de recyclage sur les pratiques pédagogiques des enseignants.	a3	+			Aa3+
La disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie	B	Le nombre de livres et manuels disponibles en philosophie dans la bibliothèque de l'établissement ;	b1	+			Bb1+
		L'accès aux ressources numériques et en ligne en philosophie ;	b2	+			Bb2+
		L'utilisation effective des ressources pédagogiques par les enseignants et les élèves.	b3	+			Bb3+
La qualité de la collaboration entre	C	La fréquence des échanges et interactions entre les	c1	+			Cc1+

les enseignants de philosophie et les élèves	enseignants et les élèves en dehors des cours ;					
	L'implication des élèves dans l'organisation des activités pédagogiques en philosophie ;	c2	+			Cc2+
	La perception des enseignants et des élèves sur la qualité de la collaboration.	c3	+			Cc3+

(+) : favorable ; (-) : défavorable ; (+/-) : mitigé

Source : Données de terrain, mai 2024

Entretien E3

Thème 1 : la formation continue des enseignants en philosophie

Sous thème 1 : le taux de participation des enseignants aux formations proposées

« Le taux de participation des enseignants de philosophie lors des formations est bas car, certains enseignants prennent ceci avec légèreté. Ceux-ci ne sont souvent pas satisfait car, les formations pédagogiques sont souvent la répétition ».

Sous thème 2 : la satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations reçues

« Je considère que la satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations reçues est un élément crucial dans le domaine éducatif. En effet, motivé et compétent dans l'exercice de leur métier. Cela peut également contribuer à renforcer leur confiance en eux et améliorer leur bien-être au travail ».

Sous thème 3 : l'impact des séminaires de recyclage sur les pratiques pédagogiques des enseignants

« Quant à l'impact des séminaires de recyclage sur les pratiques pédagogiques des enseignants, il est tout aussi important. Ces séminaires permettent aux enseignants de se tenir

au courant de nouvelles méthodes d'enseignement, des innovations pédagogiques et des meilleurs pratiques. En participant à ces séminaires, les enseignants ont l'opportunité d'améliorer leurs compétences, d'actualiser leurs connaissances et d'adapter leurs pratiques pédagogiques en fonctions des besoins et des réalités du terrain ».

Thème 2 : la disponibilité de ressources pédagogiques adéquates en philosophie

Sous thème 1 : le nombre de livres et manuels disponibles en philosophie dans la bibliothèque de l'établissement

« La documentation philosophique se fait rare, car il y a vraiment un besoin documentaire qui s'impose dans l'établissement ».

Sous thème 2 : l'accès aux ressources numériques et en ligne en philosophie

« En ce qui concerne l'accès aux ressources numériques et en ligne en philosophie, je pense que c'est une opportunité fantastique pour les enseignants et élèves d'accéder à une multitude de ressources. Les ressources numériques peuvent offrir des textes philosophiques, des cours en ligne, des quiz-interactifs. Cela peut grandement enrichir l'expérience d'apprentissage en philosophie en permettant aux apprenants d'explorer différents points de vue et de développer leur penser critique. Notons que cette option est quasiment inexistante dans notre établissement ».

Sous thème 3 : l'utilisation effective des ressources pédagogiques par les enseignants et les élèves

« Quant à l'utilisation effective des ressources pédagogiques, je pense qu'il est important que les enseignants soient formés à l'utilisation de ces ressources et qu'ils soient encourager à les intégrer de manière créative dans leurs cours. Les élèves doivent également être guidés pour utiliser ces ressources en toute autonomie ».

Thème 3 : la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves

Sous thème 1 : la fréquence des échanges et interactions entre les enseignants et les élèves en dehors des cours

« Les interactions peuvent grandement contribuer à renforcer la relation pédagogique et à favoriser un développement d'apprentissage plus dynamique. Les échanges en dehors des cours peuvent permettre aux élèves de poser des questions, de solliciter des clarifications sur

les points abordés en classe. Cela peut également aider les enseignants à mieux comprendre les besoins individuels des élèves et à adapter leur approche pédagogique en conséquence ».

Sous thème 2 : l'implication des élèves dans l'organisation des activités pédagogiques en philosophie

« Les élèves peuvent développer les compétences de prise d'initiative, cela peut également les aider à mieux comprendre les concepts philosophiques en les mettant en pratique de manière concrète ».

Sous thème 3 : la perception des enseignants et des élèves sur la qualité de la collaboration

« En ce qui concerne la perception des enseignants et des élèves sur la qualité de la collaboration, il est essentiel de favoriser une collaboration ouverte et transparente entre les deux parties. Les enseignants doivent être à l'écoute des besoins et des retours des élèves, tout en partageant clairement leurs attentes et objectifs pédagogiques. Les élèves de leur côté doivent être encouragés à exprimer leurs opinions pour améliorer la collaboration ».

Tableau 12 : Grille d'analyse E3

Thèmes	Codes	Sous-thèmes	Codes	Cotations			Résumé des cotations
				+	-	+/-	
La formation continue des enseignants en philosophie	A	Le taux de participation des enseignants aux formations proposées ;	a1	+			Aa1+
		La satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations reçues ;	a2	+			Aa2+
		L'impact des séminaires de recyclage sur les pratiques pédagogiques des enseignants.	a3	+			Aa3+
La disponibilité de ressources	B	Le nombre de livres et manuels disponibles en philosophie dans la	b1	+			Bb1+

pédagogiques en philosophie		bibliothèque de l'établissement ;					
		L'accès aux ressources numériques et en ligne en philosophie ;	b2	+			Bb2+
		L'utilisation effective des ressources pédagogiques par les enseignants et les élèves.	b3	+			Bb3+
La qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves	C	La fréquence des échanges et interactions entre les enseignants et les élèves en dehors des cours ;	c1	+			Cc1+
		L'implication des élèves dans l'organisation des activités pédagogiques en philosophie ;	c2	+			Cc2+
		La perception des enseignants et des élèves sur la qualité de la collaboration.	c3	+			Cc3+

(+) : favorable ; (-) : défavorable ; (+/-) : mitigé

Source : Données de terrain, mai 2024

Commentaires généraux :

Selon les interviewés, tous enseignants aux expériences diverses, la formation des enseignants influence la qualité des apprentissages et a un effet direct sur le développement des compétences des apprenants en philosophie. En effet, le taux de participation des enseignants

aux formations proposées ; la satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations reçues ; l'impact des séminaires de recyclage sur les pratiques pédagogiques des enseignants (Aa1+, Aa2+, Aa3+) jouent un rôle important dans la compréhension des leçons en philosophie par les apprenants en classe de première littéraire.

Pour ce qui est de la disponibilité des ressources pédagogiques en philosophie, la présence suffisante des outils numériques va permettre l'amélioration des compétences des apprenants en philosophie. L'apprenant pourra bénéficier des enseignements en ligne des autres enseignants ou même travailler seul et bâtir lui-même ses compétences.

Concernant la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves, il convient de relever que, les enseignants doivent être impliqués, échangés avec leurs apprenants ; ce qui permettra de rendre le cours plus dynamique et par conséquent le développement des compétences des apprenants en philosophie.

Par ailleurs, l'ergonomie influence la qualité des apprentissages. En effet l'effectif raisonnable favorise la compréhension des leçons en général et en philosophie en particulier, par l'usage des TIC (Aa1+), de même que l'implication des élèves dans l'organisation des activités pédagogiques concourt au développement au travers des TIC, des compétences en philosophie des apprenants, car elle permet de projeter les leçons qu'ils maîtrisent (Aa2+).

CHAPITRE V : DISCUSSION ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS.

Notre présent chapitre nous invite faire une interprétation des résultats de nos recherches, ensuite, de mener une discussion de ces résultats. En outre, nous allons dans les précédents travaux ressortir les implications didactiques des résultats et enfin de proposer des recommandations en ce qui concerne notre thème de recherche.

5.1. DISCUSSION DES RESULTATS

L'acquisition des connaissances en philosophie est un enjeu majeur dans l'enseignement de cette discipline en classe de première littéraire. La transposition didactique des contenus philosophiques vise à rendre accessibles et compréhensibles des concepts souvent abstraits et complexes aux élèves. En effet, la philosophie requiert une réflexion approfondie et une capacité d'analyse critique, ce qui peut parfois constituer un défi pour les apprenants.

Le taux de participation des élèves au cours de philosophie est un indicateur essentiel de leur engagement et de leur intérêt pour la matière. Une bonne transposition didactique des contenus philosophiques peut favoriser une participation active des élèves en les incitant à réfléchir, à débattre et à argumenter. Cela contribue à créer un climat propice à l'apprentissage et à l'échange d'idées, permettant ainsi aux élèves de développer leurs compétences argumentatives et leur esprit critique.

Le niveau de compréhension des contenus philosophiques par les élèves est un élément crucial pour évaluer l'efficacité de la transposition didactique. Il est essentiel que les élèves puissent non seulement mémoriser les concepts philosophiques, mais surtout les comprendre en profondeur et être capables de les appliquer à des situations concrètes. Une bonne transposition didactique doit donc permettre aux élèves de saisir la portée des idées philosophiques étudiées et de les intégrer de manière significative dans leur réflexion personnelle.

En conclusion, la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire joue un rôle crucial dans le développement des compétences des apprenants en matière de réflexion critique, d'argumentation et de compréhension des enjeux philosophiques. Il est essentiel de mettre en place des stratégies pédagogiques adaptées pour favoriser l'acquisition des connaissances, stimuler la participation des élèves et garantir un niveau de compréhension optimal des contenus philosophiques.

- Hypothèse : Les enseignants ayant suivi une formation continue en philosophie est plus motivée et engagés dans leur pratique pédagogique, favorisant un climat d'apprentissage dynamique et interactif en classe.

Discussion : Cette hypothèse suggère que la formation continue en philosophie peut avoir un impact positif sur la motivation et l'engagement des enseignants. En effet, une

formation continue permet aux enseignants d'actualiser leurs connaissances et leurs compétences, ce qui peut les inciter à être plus engagés dans leur enseignement. Un enseignant motivé et engagé est plus susceptible de créer un environnement d'apprentissage dynamique et interactif en classe, ce qui peut stimuler l'intérêt des élèves pour la matière.

- Hypothèse : La disponibilité de ressources pédagogiques en philosophie influence la créativité des enseignants dans la conception de séquences pédagogiques innovantes, favorisant ainsi l'engagement et la motivation des élèves dans l'apprentissage de la philosophie.

Discussion : Cette hypothèse met en avant l'importance des ressources pédagogiques en philosophie dans le processus d'enseignement. Des ressources variées et adaptées peuvent stimuler la créativité des enseignants en leur permettant de concevoir des séquences pédagogiques innovantes. Ces approches novatrices peuvent susciter l'engagement et la motivation des élèves en rendant l'apprentissage de la philosophie plus attractif et interactif.

- Hypothèse : La qualité de la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves influence directement le niveau de compréhension et d'assimilation des concepts philosophiques par les élèves.

Discussion : Cette hypothèse souligne l'importance de la collaboration entre les enseignants et les élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage de la philosophie. Une collaboration de qualité peut favoriser une meilleure compréhension et assimilation des concepts philosophiques par les élèves en encourageant les échanges, les discussions et les interactions. Un climat de confiance et de coopération entre les enseignants et les élèves peut donc contribuer positivement à l'apprentissage de la philosophie.

En conclusion, ces hypothèses mettent en lumière l'impact de différents facteurs tels que la formation continue des enseignants, la disponibilité de ressources pédagogiques et la qualité de la collaboration sur l'enseignement et l'apprentissage de la philosophie. Il serait intéressant de mener des études empiriques pour vérifier ces hypothèses et explorer davantage leur influence sur la pratique pédagogique en philosophie.

5.2. IMPLICATION DIDACTIQUE DES RESULTATS

Enfin, l'implication didactique des résultats implique de réfléchir à la manière dont ces derniers peuvent être mis en pratique dans le cadre de l'enseignement de la philosophie en première littéraire. Les auteurs pourraient proposer des recommandations pédagogiques basées sur les résultats de leur recherche, afin d'aider les enseignants à concevoir des séquences d'enseignement efficaces, favorisant le développement des compétences des apprenants.

En termes d'implications didactiques, il est essentiel pour les enseignants de prendre en compte le niveau de compréhension et les intérêts des élèves pour rendre les contenus philosophiques accessibles et pertinents. Il est également important d'adopter des approches pédagogiques variées, telles que le débat philosophique, l'analyse de textes, la résolution de problèmes éthiques, etc., pour favoriser l'engagement des apprenants et leur développement cognitif.

En ce qui concerne l'implication didactique, il serait intéressant de proposer des pistes d'action pour améliorer la transposition des contenus philosophiques en première littéraire, en mettant l'accent sur le développement des compétences des apprenants. Cela pourrait passer par la formation des enseignants, la conception de séquences pédagogiques innovantes, l'intégration des outils numériques, ou encore la mise en place d'évaluations formatives favorisant la réflexivité des élèves.

En discutant des résultats, il serait utile d'aborder les différentes approches pédagogiques utilisées pour transposer les contenus philosophiques, telles que la méthode socratique, la démarche d'investigation, ou encore l'utilisation de supports variés (textes, films, débats, etc.). Il serait également pertinent d'analyser les obstacles rencontrés par les enseignants et les élèves dans ce processus de transposition et d'identifier les bonnes pratiques pour favoriser un apprentissage significatif.

5.3. RECOMMANDATIONS

5.3.1. Recommandation de l'enseignant

- Encourager les enseignants à utiliser des méthodes de transposition didactique pour enseigner la philosophie en classe de première littéraire.
- Promouvoir la formation continue des enseignants sur les meilleures pratiques en matière de transposition didactique des contenus philosophiques.

- Encourager la recherche future sur l'impact de la transposition didactique sur le développement des compétences des apprenants dans d'autres matières.
- Adapter les contenus philosophiques aux élèves de première littéraire en les rendant accessibles et pertinents pour leur niveau de compréhension.
- Utiliser des méthodes pédagogiques variées pour favoriser l'assimilation des concepts philosophiques par les apprenants.
- Encourager la réflexion critique et le débat au sein de la classe pour stimuler l'analyse et la compréhension des contenus.
- Proposer des activités pratiques et des études de cas pour illustrer les concepts abordés et favoriser l'apprentissage actif.
- Offrir un suivi personnalisé aux élèves en difficulté pour les aider à progresser dans leur compréhension des contenus philosophiques.

5.3.2. Recommandation de l'élève

- S'investir pleinement dans l'apprentissage des contenus philosophiques en première littéraire en participant activement en classe et en réalisant les travaux demandés.
- Consacrer du temps à la lecture et à la réflexion personnelle sur les concepts abordés en cours pour approfondir sa compréhension.
- Poser des questions et solliciter l'aide de l'enseignant en cas de difficultés pour progresser dans sa maîtrise des contenus philosophiques.
- Collaborer avec ses camarades de classe pour échanger des idées, confronter ses points de vue et enrichir sa réflexion.
- Se fixer des objectifs d'apprentissage clairs et mettre en place une organisation efficace pour réussir dans l'assimilation des compétences philosophiques.

5.3.3. Recommandation des décideurs de l'éducation

- Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques adaptés pour la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire.

- Promouvoir la formation continue des enseignants pour les aider à développer des compétences didactiques spécifiques à l'enseignement de la philosophie.
- Encourager la collaboration entre les établissements scolaires et les universités pour enrichir les ressources pédagogiques et favoriser l'innovation dans l'enseignement de la philosophie.
- Mettre en place des dispositifs d'évaluation formative pour suivre la progression des élèves dans l'acquisition des compétences philosophiques et identifier les besoins d'accompagnement.
- Valoriser l'enseignement de la philosophie en première littéraire en soulignant son importance dans le développement de la pensée critique et de la citoyenneté.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif de cette recherche était d'analyser la transposition didactique des contenus philosophiques en classe de première littéraire et d'évaluer son impact sur le développement des compétences des apprenants. À travers une étude approfondie, nous avons pu examiner les différentes modalités de transmission des savoirs philosophiques aux élèves, ainsi que les résultats obtenus en termes de progression des compétences intellectuelles et méthodologiques.

Les principaux résultats de notre étude ont mis en évidence l'importance de la contextualisation des contenus philosophiques, la diversification des approches pédagogiques et l'encouragement de la réflexion critique chez les apprenants. Nous avons constaté une amélioration significative des compétences argumentatives, analytiques et rédactionnelles des élèves suite à la mise en œuvre de ces pratiques didactiques.

Cette recherche contribue de manière significative à l'avancement des connaissances en matière d'enseignement de la philosophie en classe de première littéraire. En mettant en lumière l'efficacité de certaines méthodes pédagogiques spécifiques, elle offre des pistes concrètes pour enrichir les pratiques éducatives et favoriser l'épanouissement intellectuel des élèves.

Sur le plan théorique, cette étude souligne l'importance de repenser la manière dont les contenus philosophiques sont transposés en classe, en mettant l'accent sur l'interaction entre le savoir académique et les compétences cognitives des apprenants. Elle invite à une réflexion plus approfondie sur les liens entre la philosophie, l'éducation et le développement des facultés intellectuelles des individus.

Cependant, malgré les avancées significatives apportées par cette recherche, certaines limites doivent être prises en compte. Parmi celles-ci, on peut citer le caractère limité de l'échantillon étudié, qui pourrait limiter la généralisation des résultats. De plus, l'impact à long terme de ces pratiques pédagogiques sur les compétences des apprenants mériterait d'être davantage exploré pour une compréhension plus approfondie de leur efficacité.

En définitive, cette recherche souligne l'importance cruciale de la transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire pour le développement des compétences des apprenants, tout en appelant à une réflexion continue et à des recherches complémentaires pour enrichir nos connaissances dans ce domaine essentiel de l'éducation.

BIOGRAPHIE

Alain Pekar (2018), *Méthode de médiation*, édition, Dunod

André de Perette (2013), *la formation professionnelle continue*. Edition l'Harmattan

Aristote (1953), *Métaphysique*, éditions traduction de J. Tricot (1893-1963)

Aristote (1953), *Métaphysique*, traduction Barthélemie Saint Hilaire

Benveniste, E. (1966), *Problème de linguistique générale*, Paris : Gallimard

Brown, A.L. (1978), *Knowing when, Where, and How to Remember : A Problem of Metacognition*. *Advances in Instructional Psychology*, 1, 77-165.

Bulle, N. (2012), *Enseigner la philosophie au lycée : une approche didactique*. Paris. PUF

Bulle, N. (2017), *La transposition didactique en philosophie : enjeux et perspectives*. Paris : Editions Hermann

Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structure*, La Haye : Mouton

Clot, Y. (2008), *Travail et Pouvoir d'agir*

David Jonassen (2011), *Learning to solve problems: A handbook for designing problem solving learning environments*.

Dictionnaire (1999), *Encyclopedia Universalis*, CD ROM version 5.0 Merignac.

Emmanuel Kant (1987), *Critique de la raison pure*, Trad. J. Barni, Paris : GF-Flammarion.

E. Kant, (1970), *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences*, Edition Gallimard

Fonkeng Epah, G. et Chaffi, C. I. (2012). *Précis de méthodologie pour étudiants et chercheurs en sciences sociales/sciences humaines*. Yaoundé : inédit.

Fonkeng, E.G., Chaffi, C. I., et Bomda, J.(2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé : Graphicam.

Fonkeng, G. E., Chaffi, C. I et Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé : graphicam.

Gagné, R. M. (1985), *The theory of instruction, conditions of learning and Holt, Rinehart Winston.*

Galisson, R. et Coste, D. (1976), *Dictionnaire de didactique de langue*, Paris, Hachette, p.188.

Gilles Deleuze (1968), *Différence et répétition*, Editions : Paris. PUF.

Grawitz, M. (1997). *Méthodes de recherche en sciences sociales*

Grawitz, M. (2004). *Lexiques des sciences sociales. Paris : dalloz*

Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales. Dalloz. Page 351, page 352.*

Gregory Bateson (1972), *Vers une écologie de l'esprit de Gregory.*

Guy brousseau (1998), *Théorie des situations didactiques*, Editions : La pensée sauvage.

Jean, Pierre, Astolfi (2000), *L'école pour apprendre : l'élève face aux savoirs*, Paris, ESF (collection pédagogique).

Jean, Piaget (1971), *La construction du réel chez l'enfant*, Neuchatel : Delachaux et Niestlé.

Jérôme Bruner (1990), *Acts of Meaning*. Havard University Press.

John, Dewey (1916), *Démocratie et éducation*, Articles universitaires.

John Flavell (1976), *Metacognition and Cognitive monitoring: A new area a cognitive developmental inquiry.*

Jonnaert Ph, Barette J, Broufrahi S et Masciotra D. (2004). Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, constructivisme et interdisciplinarité. In *Revue des sciences de l'éducation*, vol.30, n 3, p.667-696.

Legrand, L. (2005), *Enseigner la philosophie*, Paris. Colin

Legrand, L. (2010), *Didactique de la philosophie*, Paris, Presses Universitaire de France.

Lev Vygotsky (1934), *Pensée et langage*

Madeleine Grawdz (1997). *Méthode de recherche en sciences sociale*, Edition Dollz, 7^{ème} Edition

Marc, Durand (2010), *Former les enseignants professionnels*, CHAIRE UNESCO « former les enseignants au XXIe siècle ».

Martha Nussbaum (2010), *Not for Profit. Why democracy Needs the Humanities*.

Meyer, M. (2017), *Qu'est-ce-que le questionnement ?* Paris, Vrin, Coll. Chemins philosophiques.

Michel, Foucault (1966), *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard.

Michel, Serres (2012), *Petite Poucette* Editions Le Pommier.

Nattiez, J.J. (1990), *Music and Discourse: Toward a Semiology of Music*, Princeton, University, Press.

Niklas Luhman (1984), *Sociologie et théorie des systèmes sociaux de Niklas*.

Paul Pintrich (2002), *The role of metacognition knowledge in learning, teaching and assessif*.

Perrenoud, Philippe (2001), *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.

Perrenoud, Philippe (1998), *L'évaluation des élèves*, Paris/Bruxelles : De Boeck Université (collection pédagogique en développement).

Perrenoud, Philippe (1997), *Construire les compétences à l'école*, Paris : ESF. Editions

Perrenoud, Philippe (1995), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluations (2eme édition argumentée)*, Genève : Droz.

Pierre, Caspar (2006), *L'évaluation des compétences professionnelles*, Paris : Editions d'Organisation.

Pierre, Pastré (2006), *Didactique professionnelle et des disciplines*, Articles universitaires, débat, Toulouse : éd. Octarès.

Rey, O. (2012). « Le défi de l'évaluation des compétences ». In dossier d'actualités veille et analyses N 72, IFE. En ligne à l'adresse suivante : <http://ife.ens-lyon.fr>

Rey et al, (1996). Les compétences transversales en question. Paris. ESF. Collection pédagogie.

Reuven Feueistein (1979), *The dynamic assessment device, theory, instruments and technics*.

Sensevy, G.F. Meirer, A. (2007), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. ESF Editeur.

Tozzi, M. (2010). Une approche par compétence en philosophie ? in sur la didactique de l'apprentissage du philosophe. En ligne à l'adresse www.philotozzi.com. Consulté le 12 mai 2013.

Tozzi, M. (2012), *Nouvelles pratique philosophique à l'école et dans la cité*, Editeur : chronique sociale

Tsafak, G. (2004). Méthodologie générale de la recherche en éducation. Yaoundé, Cameroun : CUSEAC

Vergnaud, G. (1985), *Analyse des pratiques d'enseignements*, Octarès Editions.

Vygotski, L.S. (1934-1985a), *Pensée et langage, traduction française Sève*, Paris, ed. Sociale

Yves, Chevallard (1985), *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné*.

Yves Chevallard (1992), *Perspectives apportées par une approche anthropologique. Recherche en didactique des mathématiques*, 12(1).

Yves Clot, (1999). Travail et pouvoir d'agir. Presses universitaires de France (PUF). Collection le fil rouge

ARRETEES :

REPUBLIQUE DU CAMEROUN : Arrêtés N114/D/28 du 07 oct.1998 et N362/D/30 du 18 sept. 2000, portant définition des finalités, de la méthode et des objectifs de la philosophie dans l'enseignement secondaire général et technique en République du Cameroun.

REPUBLIQUE DU CAMEROUN : Programme d'études de philosophie ; 1^{er} A, Juillet 2019.

ANNEXES

Annexe 1 : GUIDE D'ENTRETIEN

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
.....
CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFO) EN
« SCIENCES, HUMAINES, SOCIALES ET
EDUCATIVES

.....
UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIEURIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

.....
POST COORDINATION SCHOOL
FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

.....
DOCTORATE UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCES OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
INGENIEERING

GUIDE D'ENTRETIEN

Étudiant en Didactique des Disciplines à l'Université de Yaoundé I, dans le cadre de la rédaction de mes travaux de recherche en vue de l'obtention du diplôme de Master portant sur le sujet : « **transposition didactique des contenus philosophiques en première littéraire et développement des compétences des apprenants** », je sollicite votre collaboration pour le déroulement harmonieux dudit mémoire. Merci de bien vouloir répondre aux questions ci-après aussi simplement et avec franchise. La présente investigation n'est pas une enquête de moralité. Elle a un but purement académique. Le respect strict de la confidentialité des personnes est préservé. Veuillez-vous exprimer en toute confiance.

Date : 06/05/2024

Lieu : Yaoundé

Heure de début : 10H30

Heure de fin : 11H10

Code des répondants :

Noms des répondants : MEYISSO MEYISSO JEAN-BOSCO

Items	Entretien sur la formation continue des enseignants en philosophie	
	Points focaux de questionnement sur l'entretien	Contenus du discours

I1	<p>Votre avis sur les points suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le taux de participation des enseignants aux formations proposées ; - La satisfaction des enseignants vis-à-vis des formations reçues ; - L'impact des séminaires de recyclage sur les pratiques pédagogiques des enseignants 	<p><i>D'entrée de jeu, je prends toujours part à toutes les formations qu'on propose dans le cadre du recyclage.</i></p> <p><i>Les formations offertes ont toujours pour but de mieux accompagner les enseignants et dont, j'ai toujours été très satisfait de toutes ces formations auxquelles nous en sollicitons davantage.</i></p> <p><i>La devise de l'enseignant étant : Qui cesse d'apprendre, cesse d'enseigner, je pense que les séminaires de recyclage ont une très grande importance pour les pratiques de classes, car cela permet de mettre à jour les enseignants sur les nouvelles attentes, les éventuelles modifications sur les approches pédagogiques etc.</i></p>
Entretien sur la disponibilité de ressources pédagogiques adéquates en philosophie		
I2	<p>Votre opinion sur les points ci-après :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le nombre de livres et manuels disponibles en philosophie dans la bibliothèque de l'établissement ; - L'accès aux ressources numériques et en ligne en philosophie ; - L'utilisation effective des ressources pédagogiques par les enseignants et les élèves. 	<p><i>La bibliothèque de l'établissement dans lequel nous exerçons dispose de tous les manuels de philosophie au programme et certains livres de tous les niveaux.</i></p> <p><i>Etant à l'ère du numérique, je consulte le site du distance learning et aussi d'autres sites internet hors mis les manuels et livres au programme pour la préparation parfaite de mes leçons question d'enrichir les enseignements.</i></p> <p><i>En ce qui me concerne, je fais pleinement usage de toutes les ressources. Toutefois, cela n'est pas fait par tous les élèves.</i></p>
Entretien sur la collaboration entre les enseignants de philosophie et les élèves		

I3	<p>Votre opinion sur les points ci-dessous :</p> <ul style="list-style-type: none"> - La fréquence des échanges et interactions entre les enseignants et les élèves en dehors des cours ; - L'implication des élèves dans l'organisation des activités pédagogiques en philosophie ; - La perception des enseignants et des élèves sur la qualité de la collaboration. 	<p><i>L'enseignant est le deuxième parent de l'enfant ; dans ce sens, j'ai toujours été très ouvert pour écouter les enfants qui viennent vers moi après les cours. Et cela permet de résoudre pas mal de leurs problèmes qui débordent largement le cadre pédagogique. Donc, très constamment, j'échange toujours avec les apprenants en dehors des cours.</i></p> <p><i>En vérité, sans être le meilleur, les élèves de toutes les classes que j'ai enseigné sont très impliqués dans toutes les activités d'enseignement/apprentissage ; car chacun a son tempérament et sa façon de transmettre les savoirs qui peut soit motiver ou démotiver les apprenants et donner un climat de la salle de classe.</i></p> <p><i>Pour rester professionnelle, il est toujours recommander d'éviter une très grande proximité qui peut emmener à perdre le sens des valeurs. C'est pourquoi, la collaboration entre élèves et enseignants est une collaboration purement pédagogique respectant les codes éthiques et déontologiques. Telle est ce que je pense des relations élèves-enseignants.</i></p>
----	---	--

Thème : identification du répondant

I4	Votre genre	Homme (Masculin)
I5	Votre âge	28 ans
I6	Nombre d'années en tant qu'enseignant	04ans

Merci pour votre aimable collaboration

Annexe 2 : Questionnaire

Cher(e)s participant(e),

Nous menons une étude relevant du domaine des sciences de l'éducation. Nous analysons sous une base scientifique, la transposition didactique des contenus philosophiques qui joue un rôle important dans le développement des compétences des apprenants. Nous vous assurons du caractère strictement scientifique de l'enquête qui respecte les normes de collecte de données en matière de confidentialité et de protection anonyme de l'enquêté que vous êtes.

Consentez-vous librement à répondre aux questions suivantes ?

1- Oui ; 2- Non

Consigne de remplissage

Veillez cocher la case qui correspond à votre opinion

- Totallement en accord ; 2- En accord ; 3- Indécis ; 4- En désaccord ; 5- Totallement en désaccord

NB : Pour une même question, ne pas cocher deux cases

Les chiffres placés à côté des cases correspondent à vos différentes opinions. Ils serviront lors de la saisie des réponses en machine.

THÈME 1 : acquisition des connaissances

Cochez soit la case : 1- Totallement en accord ; 2- En accord ; 3- Indécis ; 4- En désaccord ; 5- Totallement en désaccord

Thème	Questions posées	Réponses et modalités
Items		
I-1.1	La pratique de la philosophie par le biais de discussions, de réflexion personnelle	1

I-1.2	Dialogue et échange d'idées avec des philosophes, étudiants en philosophie	1
I.1.3	La diversité des sources d'information philosophique (livres, discussions) est essentielle pour enrichir les connaissances.	2
I.1.4	Méthodes d'acquisition des connaissances philosophiques	2
I.1.5	La remise en question de nos propres convictions nous aide à progresser dans l'acquisition des connaissances philosophiques.	1
I.1.6	Proposition des activités d'intégrations aux élèves.	2
I.1.7	Les méthodes pédagogiques favorisent le développement des compétences.	2
I.1.8	La pratique régulière de la réflexion philosophique est bénéfique pour l'acquisition des connaissances.	1
I.1.9	Etudier l'histoire de la philosophie pour comprendre les différentes approches philosophiques.	1

THÈME 2 : taux de participation des élèves au cours de philosophie

Cochez soit la case : 1- Totalemment en accord ; 2- En accord ; 3- Indécis ; 4- En désaccord ; 5- Totalemment en désaccord

Thème Items	Questions posées	Réponses et modalités
I-2.1	En général, je participe activement aux discussions en classe de philosophie.	1
I-2.2	Je me sens à l'aise pour exprimer mes opinions et poser des questions pendant les cours de philosophie.	1
I-2.3	La participation des autres élèves pendant le cours de philosophie influence ma propre participation.	4
I-2.4	Les enseignants de philosophie encouragent activement la participation des élèves en classe.	2
I-2.5	Je considère que la participation active classe de philosophie est important pour mon apprentissage.	2
I-2.6	Les cours de philosophie sont un espace propice à la discussion et à l'échange d'idées entre élèves.	1

THÈME 3 : niveau de compréhension des contenus philosophiques par les élèves.

Cochez soit la case : 1- Totalemment en accord ; 2- En accord ; 3- Indécis ; 4- En désaccord ; 5- Totalemment en désaccord

Thème	Questions posées	Réponses et modalités
I-3.1	Pensez-vous que les contenus philosophiques abordés en classe sont accessibles et compréhensibles pour vous ?	1
I-3.2	Est-ce que vous arrivez à suivre les discussions philosophiques en classe sans difficulté ?	2
I-3.3	Trouvez-vous que les concepts philosophiques sont expliqués de manière claire et concise par vos enseignants.	1
I-3.4	Avez-vous le sentiment de bien assimiler les notions philosophiques étudiées en cours ?	3
I-3.5	Avez-vous recours à des ressources supplémentaires (livres, vidéos) pour approfondir votre compréhension des sujets philosophiques ?	4
I-3.6	Est-ce que vous ressentez un intérêt particulier pour la philosophie en général ?	3
I-3.7	Pensez-vous que des méthodes pédagogiques différentes pourraient améliorer votre compréhension des contenus philosophiques ?	2

THÈME 4 : Identité du répondant

Thème	Questions posées	Réponses et modalités
Items		
I-4.1	Genre	1) Masculin
I-4.2	Tranche d'âge	1)12-19ans
I-4.3	Statut (redoublant)	2) non

Nous vous remercions pour votre collaboration.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES	iv
LISTE DE TABLEAUX	v
LISTE DES ABREVIATIONS ET SIGLES	vi
LISTE DES ANNEXES	vii
RESUME	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
PARTIE I : CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE	3
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	4
1.1- CONTEXTE DE L'ETUDE.	5
1.2- JUSTIFICATION DU SUJET	7
1.3- PROBLEME DE L'ETUDE	8
1.4- CHAMP ET PROBLEMATIQUE SPECIFIQUE DE L'ETUDE	9
1.5- QUESTION DE RECHERCHE	9
1.5.1- Question principale de la recherche	10
1.5.2- Questions secondaires de la recherche	10
1.6- HYPOTHESE DE RECHERCHE	10
1.6.1- Hypothèse principale de la recherche.....	10
1.6.2- Hypothèses secondaires de la recherche	10
1.7- OBJECTIF DE LA RECHERCHE	11
1.7.1- Objectif principal de la recherche	11

1.7.2- Objectifs secondaires de la recherche	11
1.8- INTÉRÊT DE L'ÉTUDE.....	12
1.9- DELIMITATION DE L'ETUDE.....	13
1.9.1- Délimitation géographique.....	13
1.9.2- Délimitation temporelle.....	14
1.9.3- Délimitation thématique.....	14
CHAPITRE II : REVUE DE LA littérature et cadre theorique de la recherche.....	15
2.1- DEFINITIONS DES NOTIONS DE L'ETUDE	16
2.1.1- Transposition.....	16
2.1.2- Didactique	16
2.1.3- Quelques définitions du concept de didactique par auteurs :.....	17
2.1.4- Transposition didactique	18
2.1.5- contenus.....	21
2.1.6- Philosophie.....	21
2.1.7- Contenus philosophiques.....	23
2.1.8- Développement des compétences.....	23
2.2- REVUE DE LA LITTERATURE.....	24
2.2.1- La transposition didactique des contenus philosophiques.....	24
2.2.2- La transposition didactique nécessite l'effectivité de développement des compétences.....	28
2.2.3- La transposition didactique : un processus essentiel.....	28
2.2.4- L'importance de développement des compétences par guidage	30
2.2.5- Le développement des compétences proprement dit.....	33
2.3- LES THEORIES EXPLICATIVES.....	39
3.1- La théorie de la transposition didactique.....	40
3.2- la théorie de la didactique de la philosophie	41
3.3- la théorie de la zone proximale de développement de Vygotsky.....	41

3.4- la théorie de l'apprentissage expérientiel	42
2.4- DEFINITION DES VARIABLES	43
4.1- Les variables.....	43
PARTIE II : CADRE METHODOLOGIQUE ET OPERATOIRE DE L'ETUDE	44
CHAPITRE III : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	45
3.1- TYPE DE RECHERCHE	46
3.2- SITE ET POPULATION DE L'ÉTUDE.....	46
3.2.1. Site de l'étude	46
3.2.2- Population de l'étude.....	47
3.2.2.1- Population cible	47
3.2.2.2- Population accessible	47
3.3- TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	48
3.3.1- Technique d'échantillonnage	48
3.3.1.1- Echantillonnage à choix raisonné	49
3.3.2. Echantillon.....	49
3.4. PRÉSENTATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES ET JUSTIFICATION	49
3.4.1. Technique de collecte des données : enquête et entretiens.....	50
3.4.2. Instruments de collecte des données.....	50
3.4.2.1. Le questionnaire	50
3.4.2.2. Le guide d'entretien	51
3.4.2.3. Administration du questionnaire	53
3.4.2.4. Administration des entretiens.....	53
3.4.2.5. Validation des instruments de collecte des données	54
3.4.2.6. Validité interne	54
CHAPITRE IV- PRESENTATION, ANALYSE et interpretation DES donnees de l'étude	62

4.1. PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES DE L'ÉTUDE	63
4.1.1- Thème 2 : L'acquisition des connaissances en philosophie.....	63
4.1.2- Thème 2 : taux de participation des élèves au cours de philosophie.....	64
4.1.3- Thème 3 : niveau de compréhension des contenus philosophiques par les apprenants	65
4.1.4- Thème 4 : Identité du répondant	66
4.2. PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE INFERENTIELLE	67
4.2.1- Vérification de l'hypothèse de recherche HR1	67
4.2.2- Vérification de l'hypothèse de recherche HR2	68
4.2.3- Vérification de l'hypothèse de recherche HR3	70
4.2.4- Analyse de la régression linéaire multiple	72
4.3- PRESENTATION DESCRIPTIVE DES RESULTATS DES ENSEIGNANTS ...	76
4.3.1- Présentation des personnes interviewées.....	76
4.3.2- Présentation de la grille d'analyse.....	77
4.3.3- Présentation des verbatims et analyse	78
CHAPITRE V : DISCUSSION et IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS.	90
5.1. DISCUSSION DES RESULTATS.....	91
5.2. IMPLICATION DIDACTIQUE DES RESULTATS.....	93
5.3. RECOMMANDATIONS	93
5.3.1. Recommandation de l'enseignant.....	93
5.3.2. Recommandation de l'élève	94
5.3.3. Recommandation des décideurs de l'éducation.....	94
CONCLUSION GENERALE	96
BIOGRAPHIE.....	97
ANNEXEs	101
TABLE DES MATIERES	109

